

## Foreword

### Foreword

Dear Scenario readers,

This issue opens with an excerpt from Michael Ende’s novel *Momo* in our series “Texts around Theatre.”

It is followed by three articles that focus on dramatic texts from previous centuries. Everybody who wants to put plays on stage with students or pupils is faced with the basic question of whether the theatre piece should be left in its original form or be adapted to the expectations and background knowledge of today’s audiences. The contribution *Rewriting ‘The Duchess of Malfi’: Adapting Webster’s Tragedy for an ESL Drama Production* co-written by Fiona Dalziel, Anna Santucci and Giampaolo Spedo (University of Padua) shows how a dramatic text from 1614, whose language presents a formidable challenge to students today, was successfully adapted by both teachers and students of English as a Second Language.

This is the first time for SCENARIO to publish an article from an Israeli perspective: *Wie Nathan der Weise nach Israel kam – Szenische Interpretation eines klassischen deutschen Dramas*. The author, Brigitte Hahn-Michaeli (Technion – Israel Institute of Technology, Haifa) describes how she inspired students of science and engineering to become interested in Lessing’s classical “tolerance drama“ (1779/1783). Her successful drama pedagogical approach is also significant since Israel is the country where Lessing’s *Nathan* takes place and which, to this day, is overshadowed by religious and cultural conflict.

The article *Shakespeare and Shareholders* by Stefanie Giebert (FH Reutlingen, Germany) outlines an innovative theatre project in the course of which business students developed an interest in literature and theatre and, at the same time, language students got an introduction to business studies. The specifically chosen and adapted play (e.g. *Macbeth* became *Macbiz*) is an example of the productive interaction of theatre, foreign language studies, and content courses. The project was awarded the European Language Label in 2010.

These articles are followed by Birgit Oelschläger’s (Goethe Institute Berlin) contribution *Ein Schülertheaterprojekt der Partnerschulinitiativen in Mitteleuropa*, focusing on school theatre projects with partner schools in Central and Eastern Europe (see the partner schools’ project homepage: <http://www.pasch-net.de/mit/pkt/the/moe/deindex.htm>). She points out

that school theatre in German as a Foreign Language classes is already in operation at a low level (European Framework of Reference: A2) and explains how German then becomes the central means of communication during rehearsals.

In this issue Bara Dockalova initiates our new series “Window of Practice / Praxisfenster.” The purpose of this series is to present practical examples of “best performative teaching” for information and imitation, and we would like to invite similar reports for inclusion in future issues. SCENARIO readers who feel inspired to try out these activities in their own classrooms are encouraged to get in touch with the respective series authors to share experiences. We are also introducing the new series “Practitioners’ Voices – Stimmen aus der Praxis”. The first SCENARIO-conversation in this series is with the director of *Wortspiel-Berlin*, Sigrid Unterstab.

From time to time SCENARIO will introduce readers to the historical development and current state of drama and theatre pedagogy in different countries. Gerd Koch (Berlin) makes a start with an overview of Theatre Pedagogy in the Federal Republic of Germany.

This is followed by four reviews.

Manfred Schewe (University College Cork, Ireland) discusses Peter Lutzker’s *The Art of Foreign Language Teaching* (Tübingen: Francke 2007).

Barbara Schmenk (University of Waterloo, Canada) reviews the anthology *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*, edited by Almut Küppers, Torben Schmidt and Maik Walter (Braunschweig: Diesterweg 2010).

Mary Noonan (University College Cork, Ireland) examines Joelle Aden’s *An Intercultural Meeting Through Applied Theatre* (Berlin: Schibri 2010).

Almut Küppers (University of Frankfurt a.M., Germany / Istanbul, Turkey) reviews the international study *DICE* which investigates the impact of drama and theatre pedagogy in schools. *DICE* has been supported by the European Union (Vol. 1: *The DICE has been cast*, Vol. 2: *Making a World of Difference*; Belgrade et al.: European Commission, The DICE consortium 2010).

At this point we would like to announce that the next issue of SCENARIO is going to be edited by Almut Küppers and Maik Walter. These two guest editors are the organisers of the working group “Theatre Work and Foreign Language Research” at the 14th annual DGFF conference in Hamburg (Sept. 28 – Oct. 1, 2011). SCENARIO readers should feel encouraged to participate. Please click [here](#) for detailed information.

Finally, we are pleased to announce that the look of SCENARIO has changed. The websites now come with a more reader-friendly format that makes referencing easier. We would like to thank Allan Tong and Peter Flynn for their outstanding work.

Wishing you all the best for a relaxing summer,  
Susanne Even and Manfred Schewe

## Vorwort

### Vorwort

Liebe Scenario Leserinnen und Leser,

Unserer Rubrik *Texte ums Theater*, in der ein Auszug aus Michael Endes Klassiker *Momo* vorgestellt wird, folgen drei Artikel, in denen dramatische Texte aus früheren Jahrhunderten zum Bezugspunkt werden.

Wer Stücke mit Studierenden oder Schülern inszenieren möchte, muss sich oft mit der Grundfrage auseinandersetzen, ob das ausgewählte Stück in der Originalfassung gespielt werden kann oder eher adaptiert werden sollte, um zu erreichen, dass die Aufführung ein Publikum von heute anspricht. In diesem Kontext dürften die Überlegungen von Fiona Dalziel, Anna Santucci und Giampaolo Spedo (Universität Padua) von großem Interesse sein. Sie beleuchten in ihrem Beitrag *Re-writing ‚The Duchess of Malfi‘: Adapting Webster’s Tragedy for an ESL Drama Production*, wie ein dramatischer Text, der 1614 uraufgeführt wurde und dessen Sprache für heutige Studierende eine beträchtliche Herausforderung darstellt, von ESL-Lehrenden und -Studierenden gemeinsam adaptiert wurde.

Zum ersten Mal veröffentlichen wir einen Beitrag aus israelischer Perspektive: *Wie Nathan der Weise nach Israel kam – Szenische Interpretation eines klassischen deutschen Dramas in einer multikulturellen und multilinguistischen Lerngruppe*. Brigitte Hahn-Michaelis (Technion – Israel Institute of Technology, Haifa) beschreibt ihren Versuch, durch dramapädagogische Zugänge zu Lessings 1779 veröffentlichtem und 1783 uraufgeführtem ‘Toleranzdrama’ *Nathan der Weise* im DaF-Unterricht angehende Naturwissenschaftler und Ingenieure für deutsche klassische Literatur zu motivieren – an einer Universität in just dem Land, in dem Lessing seinen *Nathan* beheimatete und wo bis heute religiöse und kulturelle Konflikte das alltägliche Leben immer wieder überschatten.

Stefanie Giebert (FH Reutlingen) stellt in ihrem Beitrag *Shakespeare and Shareholders – A Business English Project* ein innovatives Projekt vor, in dessen Verlauf Studierende wirtschaftswissenschaftlicher Fächer ein Interesse an Literatur und Theater entwickeln und, umgekehrt, Sprachstudierende durch die Einstudierung und Aufführung eines speziell ausgewählten bzw. adaptierten

Theaterstücks (so wurde u.a. *Macbeth* zu *Macbiz*) einen Einblick in den Bereich ‚business‘ bekommen. Der von Giebert vorgestellte Ansatz einer produktiven Verbindung von Theaterarbeit und (Fach-)Sprachvermittlung wurde 2010 mit dem Europäischen Sprachsiegel ausgezeichnet.

Birgit Oelschläger (Goethe-Institut Berlin) berichtet in ihrem Beitrag *Ein Schülertheaterprojekt der Partnerschulinitiativen in Mittelosteuropa* über ihre Arbeit im Rahmen von Schülertheaterprojekten mit Partnerschulen des Goethe-Instituts in Mittelosteuropa (siehe dazu die entsprechende Homepage: <http://www.pasch-net.de/mit/pkt/the/moe/deindex.htm>). Sie macht dabei deutlich, wie deutschsprachiges Schülertheater schon auf niedrigem Sprachniveau umgesetzt werden kann und wie während der Inszenierungsarbeit die Fremdsprache Deutsch zum zentralen Mittel der Kommunikation und auch ästhetischer Gestaltung wird.

In dieser Ausgabe beginnen wir mit dem Beitrag von Bara Dockalovas (Prag) *Loops: A Multi-Purpose Drama Technique for the Language Classroom* die neue Rubrik *Window of Practice – Praxisfenster*. Darin sollen künftig in kompakter Form konkrete Beispiele performativer Unterrichtspraxis vorgestellt werden. Entsprechende Vorschläge können jederzeit an die Redaktion gesendet werden. Wir möchten SCENARIO-Leser und -Leserinnen dazu ermutigen, die in dieser Rubrik beschriebenen Übungen bzw. Unterrichtsbausteine in ihren eigenen Lehrkontexten zu erproben und sich zwecks Erfahrungsaustausch direkt mit den jeweiligen Rubrik-Beitragenden in Verbindung zu setzen. Darüber hinaus führen wir die Rubrik *Stimmen aus der Praxis – Practitioners’ voices* ein; das erste SCENARIO-Gespräch wurde mit der Leiterin von *Wortspiel-Berlin*, Sigrid Unterstab, geführt.

In SCENARIO soll gelegentlich über die Entwicklung und den derzeitigen Stand der Drama- und Theaterpädagogik in verschiedenen Ländern berichtet werden. Den Auftakt macht Gerd Koch (Berlin) mit einem Überblick zur Theaterpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland.

Danach folgen vier Rezensionen.

Manfred Schewe (University College Cork, Irland) bespricht Peter Lutzkers *The Art of Foreign Language Teaching* (Tübingen: Francke Verlag 2007).

Barbara Schmenk (University of Waterloo, Kanada) rezensiert den von Almut Küppers, Torben Schmidt und Maik Walter herausgegebenen Sammelband *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht* (Braunschweig: Diesterweg 2010).

Mary Noonan (University College Cork, Irland) berichtet über Joëlle Adens *Theaterspielen als Chance in der interkulturellen Begegnung* (Berlin: Schibri 2010).

Almut Küppers (Universität Frankfurt a.M., Germany / Istanbul, Türkei) stellt die große, internationale und von der EU geförderte Studie DICE – *The DICE has been cast (Vol. 1)* und *Making a World of Difference (Vol. 2; Belgrade et al.:*

*European Commission, the DICE Consortium 2010*) zur Wirkungsweise drama- und theaterpädagogischer Arbeit im schulischen Unterricht vor.

Wir möchten abschließend darauf hinweisen, dass die SCENARIO-Ausgabe 2/2011 vom Gastherausgabeteam Almut Küppers und Maik Walter übernommen wird. Sie koordinieren auch die Arbeitsgruppe 11 *Theatermethoden und Fremdsprachenforschung* auf dem 14. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF in Hamburg (28. 9. – 1. 10. 2011).

Eine aktive Teilnahme an der Konferenz sei SCENARIO-Lesern und –Leserinnen empfohlen. Entsprechende Informationen können [hier](#) herunter geladen werden.

Und zu guter Letzt können wir freudig mitteilen, dass die SCENARIO-Webseiten ein neues Gesicht bekommen haben. Sie sind leserfreundlicher geworden; es wird ausgewiesen, um welchen Zeitschriften-Jahrgang es sich jeweils handelt und auf der Index-Seite werden die Beiträge mit Seitenangaben versehen. Wir möchten Allan Tong und Peter Flynn für diese Verbesserungen ausdrücklich danken.

Mit den besten Wünschen für einen erholsamen Sommer,  
Susanne Even / Manfred Schewe

## MOMO

### *Michael Ende*

Die Geschichte von Momo ist die eines kleinen Mädchens, das gegen die Zeit-Diebe kämpft: graue Herren, die den Menschen ihre Zeit und damit ihre Lebensqualität stehlen. Dass die Menschen dabei unbewusst mitmachen, sollte uns allen eine Lehre sein. – Momo ist für diesen Kampf außerordentlich gut ausgerüstet, ohne es zu wissen: sie kann unglaublich gut zuhören, so dass “dummen Leuten plötzlich sehr gescheite Gedanken kamen. [...] Sie konnte so zuhören, dass ratlose oder unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wussten, was sie wollten. Oder dass Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten ...” (16) Und ihre Gegenwart verleiht dem Spiel anderer Kinder ungeahnte Flügel: ihr Spiel wird zum Erlebnis, zu einem dramatischen Geschehen. Die kleine Streunerin lebt in einem alten, verfallenen Amphitheater, und genau dort beginnt diese Geschichte ...

#### ERSTES KAPITEL

##### *Eine große Stadt und ein kleines Mädchen*

In alten, alten Zeiten, als die Menschen noch in ganz anderen Sprachen redeten, gab es in den warmen Ländern schon große und prächtige Städte. Da erhoben sich die Paläste der Könige und Kaiser, da gab es breite Straßen, enge Gassen und winkelige Gäßchen, da standen herrliche Tempel mit goldenen und marmornen Götterstatuen, da gab es bunte Märkte, wo Waren aus aller Herren Länder feilgeboten wurden, und weite schöne Plätze, wo die Leute sich versammelten, um Neuigkeiten zu besprechen und Reden zu halten oder anzuhören. Und vor allem gab es dort große Theater.

Sie sahen ähnlich aus, wie ein Zirkus noch heute aussieht, nur daß sie ganz und gar aus Steinblöcken gefügt waren. Die Sitzreihen für die Zuschauer lagen stufenförmig übereinander wie in einem gewaltigen Trichter. Von oben gesehen waren manche dieser Bauwerke kreisrund, andere mehr oval und wieder andere bildeten einen weiten Halbkreis. Man nannte sie Amphitheater.

Es gab welche, die groß waren wie ein Fußballstadion, und kleinere, in die nur ein paar hundert Zuschauer paßten. Es gab prächtige, mit Säulen und Figuren verzierte, und solche, die schlicht und schmucklos waren. Dächer hatten diese

Amphitheater nicht, alles fand unter freiem Himmel statt. In den prachtvollen Theatern waren deshalb golddurchwirkte Teppiche über die Sitzreihen gespannt, um das Publikum vor der Glut der Sonne oder vor plötzlichen Regenschauern zu schützen. In den einfachen Theatern dienten Matten aus Binsen und Stroh dem gleichen Zweck. Mit einem Wort: die Theater waren so, wie die Leute es sich leisten konnten. Aber haben wollten sie alle eins, denn sie waren leidenschaftliche Zuhörer und Zuschauer.

Und wenn sie den ergreifenden oder auch den komischen Begebenheiten lauschten, die auf der Bühne dargestellt wurden, dann war es ihnen, als ob jenes nur gespielte Leben auf geheimnisvolle Weise wirklicher wäre, als ihr eigenes, alltägliches. Und sie liebten es, auf diese andere Wirklichkeit hinzuhorchen.

Jahrtausende sind seither vergangen. Die großen Städte von damals sind zerfallen, die Tempel und Paläste sind eingestürzt. Wind und Regen, Kälte und Hitze haben die Steine abgeschliffen und ausgehöhlt, und auch von den großen Theatern stehen nur noch Ruinen. Im geborstenen Gemäuer singen nun die Zikaden ihr einförmiges Lied, das sich anhört, als ob die Erde im Schlaf atmet.

Aber einige dieser alten, großen Städte sind große Städte geblieben bis auf den heutigen Tag. Natürlich ist das Leben in ihnen anders geworden. Die Menschen fahren mit Autos und Straßenbahnen, haben Telefon und elektrisches Licht. Aber da und dort zwischen den neuen Gebäuden stehen noch ein paar Säulen, ein Tor, ein Stück Mauer, oder auch ein Amphitheater aus jenen alten Tagen.

Und in einer solchen Stadt hat sich die Geschichte von Momo begeben.

Anfang von: Michael Ende Momo"(c) 1973 by Thienemann Publishing House (Thienemann Verlag GmbH), Stuttgart - Wien. [www.thienemann.de/en](http://www.thienemann.de/en)  
<<http://www.thienemann.de/en>>

Die weltweiten Theater- und Musicalrechte werden verwaltet von:  
Verlag für Kindertheater GmbH, Hamburg.

Kontakt: Juliane Lachenmayer. E-Mail: [J.Lachenmayer@vgo-kindertheater.de](mailto:J.Lachenmayer@vgo-kindertheater.de).

## MOMO

### *Michael Ende*

Momo's story is that of a small girl who confronts the time-thieves; grey gentlemen who rob humankind of their time and therefore of their quality of life. The fact that the human beings are unconsciously making their loss of time possible should serve as a lesson to us all. – Momo is singularly equipped for the battle: she possesses incredible listening skills, so that “suddenly clever things occurred even to stupid people. [. . .] She could listen so that people at a loss all of a sudden knew exactly what they wanted. Or that shy people suddenly felt free and courageous. . .” (translation Susanne Even). And other childrens' games take off in unforeseen directions when she is around; they become happenings, dramatic experiences. The little stray Momo lives in an old, derelict amphitheatre, and this is where this story begins. . .

#### *The Amphitheatre*

Long, long ago, when people spoke languages quite different from our own, many fine, big cities existed in the sunny lands of the world. There were towering palaces inhabited by kings and emperors; there were broad streets, narrow alleyways and winding lanes; there were sumptuous temples filled with idols of gold and marble; there were busy markets selling wares from all over the world; and there were handsome, spacious squares where people gathered to discuss the latest news and make speeches or listen to them. Last but not least, there were theatres – or, more properly, amphitheatres.

An amphitheatre resembled a modern circus, except that it was built entirely of stone. Seats for spectators were arranged in tiers, one above the other, like steps lining the crater of a man-made volcano. Many such buildings were circular, others semi-circular, others oval.

Some amphitheatres were as big as football stadiums, others could hold no more than a few hundred people. Some were resplendent with columns and statues, others plain and unadorned. Having no roofs, amphitheatres were open to the sky. This was why, in the more luxurious ones, spectators were shielded from the heat of the sun or from sudden downpours by gold-embroidered awnings suspended above their seats. In simple amphitheatres, mats woven of rushes or straws served the same purpose. In

short, people made their amphitheatres as simple or luxurious as they could afford. But they all wanted to have one, since they were passionate listeners and observers.

And whenever they saw exciting or amusing incidents acted out on stage, they felt as if this make-believe happenings were more real, in some mysterious way, than their own humdrum lives. And they loved to harken to this other kind of reality.

Thousands of years have passed since then. The great cities of long ago lie in ruins, together with their temples and palaces. Wind and rain, heat and cold have worn away and eaten into the stonework. Ruins are all that remain of the amphitheatres too. Crickets now inhabit their crumbling walls, singing a monotonous song that sounds like the earth breathing in its sleep.

A few of these cities have survived to the present day, however. Life has changed, of course. People ride around in cars and buses, have telephones and electric lights. But here and there among the modern buildings one can still find a column or two, and archway, a stretch of wall, or even an amphitheatre dating from olden times.

It was in a city of this kind that the story of Momo took place.

From First Chapter of: Michael Ende: *Momo*. London, Puffin Books

© Copyright & Permissions Department, Penguin Group UK, 80 Strand,  
London, WC2R 0RL

## Rewriting the ‘Duchess of Malfi’

Adapting Webster’s tragedy for an ESL drama production

*Fiona Dalziel/Anna Santucci/Giampaolo Spedo*

### Abstract

This article addresses issues of text adaptation in full-scale ESL drama production. After choosing to present Webster’s *The Duchess of Malfi*, participants in the English Drama Workshop at Padua University set about the task of adapting the play in order to make it more suitable for a group of non-native speakers of English acting in front of an audience made up predominantly of non-native speakers. Substantial changes were made during the adaptation process: as well as cutting and simplifying the text, certain characters were eliminated while others were doubled (or rather tripled) and one scene was totally rewritten. When implementing these changes, the group had to take account of both the student-actors’ linguistic competence and the size and composition of the cast, most of the members of which were female. It is argued that text adaptation in ESL drama is not only a way of creating a more appropriate product, but also greatly enriches the process leading up to the performance. The students gained deeper insights into the text and were also able to achieve a strong sense of ownership of the final production.

### 1 Introduction

The English Drama Workshop at the University of Padua came into being in 1997 as the result of collaboration between the Department of English and German Language and Literature and a small local professional theatre group, which specializes in providing theatre training for high school students in the area. This collaboration has provided workshop participants with a theatre in which to rehearse and perform as well as the guidance of an experienced theatre director. Participants also receive the support of one or more university language instructors, together with help and advice from literature experts in the Department. The workshop is essentially an extra-curricular activity, although students are now awarded credits for participation, but without any final mark. However, personal interest and motivation are the main reasons why students choose to participate as the workload far exceeds that required for the number of credits. The vast majority of participants are enrolled on a language-degree course, but the workshop is open to all students with an

adequate knowledge of English. No previous acting experience is required. Over the years, it has attracted students of Law, Political Sciences and Engineering (often good sources of male participants), PhD students and students spending the year in Padua as part of the Erasmus exchange programme. Each year the group contains a few “veterans” taking part in the workshop for the second, third or even fourth time.

Students meet for 2 to 3 hours weekly from October up until the two or three public performances, which generally take place in June. As with all drama workshops, work intensifies as the performance date approaches, often culminating in daily rehearsals. In the first few weeks, the director and language instructors engage the budding actors in a series of activities designed to improve their overall communication skills, voice production and familiarity with the stage. This phase involves wide use of improvisational theatre techniques, with students starting with their native language and then progressing to the target language. The next step is the choice of text: the director and language instructors propose a number of possible texts in line with the overall pedagogical aims of the workshop (see below), but also invite suggestions from the participants. The choices are discussed and a decision is taken, taking account of the interests of the students. In order to facilitate the casting procedure, as well as the reading and discussion of the text, groups of students are invited to perform short improvisations based on the themes and events of the text. At the same time, the job of text adaptation begins, as will be described in detail in the following sections. The final casting decision is made by the director and language instructors on the basis of various considerations such as language competence, previous theatrical experience, and, where possible, the individual wishes of participants to be assigned a certain part. There follows the phase of the rehearsals proper, first with and then without scripts, during which final adjustments to the adapted script are made.

The authors of this article were all involved in the English Drama Workshop in the 2008-2009 academic year, when the group staged *The Duchess of Malfi*, but in different ways: Fiona Dalziel was the general coordinator as well as being one of the language instructors; Anna Santucci was a student participating in the workshop for the second time, who for this performance also took on the role of stage manager; Giampaolo Spedo was a post-doctoral student of English Literature who provided input for the group on the source text.

## **2 Pedagogical Aims and Approaches**

Much has been written about the value of drama techniques in language acquisition (see for example, Dodson 2002; Marini-Maio & Ryan-Scheutz 2010), ranging from the incorporation of simple role play activities into a communicative classroom to the production and performance of dramatic texts. Ryan-Scheutz & Colangelo (2004: 384) explain that the latter is related to the practical, affective and cultural goals of foreign language curricula: students can engage with language and culture in a positive, collaborative environment,

where peers and instructors provide the support required to stand up and act in front of a real audience in a foreign language. It should be stressed that the aim of the Padua workshop was not merely that of improving the participants' language competence, but it had more far-reaching pedagogical objectives. As mentioned above, most of the students involved were undergraduates majoring in foreign languages. Padua University offers two BA modern language-degree courses, one with a strong literature component and another with a focus on translation and international communication. Both, however, involve the study of literature. The workshop thus aims to give students the opportunity to combine language and literature learning and also to develop the critical skills essential in any academic career. These objectives fit with what Marini-Maio calls a "holistic model", one which fosters L2 communication skills and "exposes learners to literary, historical, and cultural content" (2010: 242). Nevertheless, each individual participant in the workshop clearly has his or her own goals and learning paths. Some are extremely keen to improve their language skills, working hard on their pronunciation and taking advantage of the language instructors to interact in English off as well as on the stage; others may be more interested in aspects of literary analysis, participating actively in the interpretation and adaptation of the source text.

The approach adopted is one which involves both product and process orientations. Although full-scale production has as its aim a final product, the processes that lead to this are of equal if not greater importance (cf. Hegman Shier 2002). As Moody (2002: 135) affirms: "a product-approach, which involves various processes in the interpretation, rehearsal, and public performance of a text, is a valuable form of educational drama". At the Padua workshop, the director and language instructors encourage an active, problem-solving approach, which has been said to lead both to increased foreign-language proficiency (Hegman Shier 2002: 189; Sosulski 2008) and critical thinking skills (Marini-Maio & Ryan-Scheutz 2010: 5). It can also be seen to comply with social constructivist views of learning, as "[e]ach drama creates a problem for students before they have been taught how to respond" (Wagner 2002: 9). These problems are faced not only individually, but also as a group, thus encouraging peer collaboration.

### 3 The Choice of Source Text

First performed in 1614, John Webster's *The Duchess of Malfi* is a tragedy inspired by a real story, and set in Italy. The protagonist, a young widow, is a complex and determined character. She is obsessed by the passing of time and resolves to start a new life with her steward, Antonio, whom she is to marry secretly. This act of defiance incites the rage of her two powerful brothers, Ferdinand, Duke of Calabria, and the Cardinal. The former is unbalanced and insanely jealous of his twin sister, while the latter is cold and cynical. The two brothers send Bosola, an ex-convict, to spy on their sister and, when the marriage to Antonio is uncovered, to arrange for her death. Throughout

the play Antonio's faithful friend, Delio, presents events and characters; he introduces characters in the first act, and when the play ends in violence, with the death of almost the entire family, it is he who brings the one surviving son and heir of the Duchess to court.

It may seem inconsistent with the aims of L2 language development to choose a 17<sup>th</sup> century text, whose language is far remote from what the students themselves are striving to learn. Yet there were several reasons for proposing this work to the group. Firstly, it was one of the plays studied that academic year by third-year students on the literature-based degree course, some of whom were participating in the workshop. Therefore, it was hoped that, as well as benefitting from this direct link with their course of studies, those students would also be able to provide valuable input for other members of the group. Moreover, the performance itself could be greatly appreciated by other students on the course, who would have the opportunity to view and to give an assessment of one possible interpretation of the work.

It was also believed that the choice of text would appeal to the group as a whole and thus increase their motivation. Experience had shown the director and language instructors that 16<sup>th</sup> and 17<sup>th</sup>-century English theatre would be a popular choice: whether or not students were familiar with the works of that period, it seemed to arouse great curiosity and enthusiasm, perhaps in part due to associations such as the Globe Theatre or even the film *Shakespeare in Love*. In previous years, several Shakespeare plays had been performed by the group, but no other playwright of the era had been picked. However, some members specifically stated that the appeal of *The Duchess of Malfi* lay in the fact that it was a 17<sup>th</sup>-century tragedy *not* written by Shakespeare. A possible added attraction of this particular play for our context was the fact that it was set in Italy, adding layers of cross-cultural perspective to the cross-temporal one: a group of Italians in the 21<sup>st</sup> century perform (for a predominantly Italian audience) a play set in 16<sup>th</sup>-century Italy seen through the eyes of a 17<sup>th</sup>-century English dramatist. In fact, those students whose degree course was centred around "language and mediation" would be given a challenging task of intercultural and diachronic mediation. Finally, the play contained a number of universal themes which students might find relevant despite their 17<sup>th</sup>-century setting. These include power and corruption, sex and incest, and the status of women. With agreement reached on the choice of text, the next issue facing the group was the necessity of adaptation. The criteria for that adaptation along with the process and results will be discussed in the following sections.

#### 4 Adapting Webster's Tragedy

Textual adaptation is often a necessity in ESL productions for a series of practical reasons: as Bancheri (2010: 96) points out, one may wish to shorten the length of the play as a whole as well as that of the main parts and of individual lines. In the case of *The Duchess of Malfi*, it was decided first of all that the performance

should not last more than an hour and a half. It was felt that there was enough rehearsal time to work on a play of this length and that this would accord with the maximum attention span for an audience watching a play performed in a language not their own and by non-professionals. Moreover, the play needed to be made to fit the members of the cast, whose knowledge of the English language covered a range of different levels. Yet, although some members were given bigger parts than others, in order to make the experience worthwhile for all those involved, the performance could not be dominated by one or two students with others merely having a couple of lines. Finally, some simplification of language might be required to facilitate audience understanding. As with ESL drama as a whole, the need to produce a suitable text for performance implies a process which is compatible with the pedagogical aims of the theatre experience and beneficial to the participants' learning. For this to happen, the students themselves should be actively involved in the adaptation process and take responsibility for the choices which influence the shape of their final product. Adaptation not only implies working closely with a text but also means that participants transform the source text; to quote Moody (2002: 136): "student motivation is greatly enhanced through exercises and projects that allow students to benefit from their freedom to cocreate in enjoyable ways – that is, to *play*." The challenge lies in the fact that text adaptation is not merely a question of trimming long monologues, but has to be carried out according to certain specific criteria, which we will attempt to outline below.

Reflecting on our experience, it is possible to distinguish two main kinds of processes in adaptation: one looking at the text at a global level and one at a micro level; these could be compared to top-down and bottom-up approaches to textual comprehension. Decisions first need to be made as to whether or not entire scenes or parts of scenes may be cut: the criteria for these choices are whether the overall dramatic effect of the text will be maintained despite these cuts and whether the plot can still be followed. In the case of non-contemporary works, it may be deemed desirable to cut those scenes whose themes are period-specific and thus of less interest to modern audiences. As regards the production in question, the top-down text adaptation involved the whole group, with discussions as to which scenes could be cut. For example, the Cardinal's instalment as soldier (Act III, Scene IV) was expunged, since it had already been mentioned, originally by a Pilgrim, and in our production by Cariola: "The Cardinal of Arragon / Is this day to resign his cardinal's hat"; moreover, his being subsequently dressed in full commander's uniform metonymically signalled his new status to the audience. If some information regarding plot development was lost as a result of the cut in scenes, this could be compensated for by the inclusion of narrative sequences. This technique was used by the workshop in a performance of *The Merchant of Venice*, where two gondoliers explained and commented on the unfolding events. In the production of *The Duchess of Malfi*, the group decided that rather than create narrators, importance would be given to the role of Delio as storyteller, and so he (or rather *she* in this case) interacted with the audience to guide them through the action of the play and

summed up parts of the plot that had been cut. Looking at the text as a whole, one can also decide which parts in a play may be duplicated, which is a possible way of equilibrating student participation. Yet, once again, such interventions should satisfy both practical and dramatic requirements. Merely having one actress take over from another mid-performance could appear meaningless and simply cause confusion in spectators. The way in which role-duplication was addressed with regard to the Duchess will be described in the following section.

A smaller group of five or six students worked closely on the changes to individual lines. It was more practicable to have a limited number of participants, under the guidance of a language instructor, undertaking their hands-on work on the text and it also fitted with the learners' individual goals, as just a few volunteered for this extra commitment. There was, however, constant dialogue between the smaller "cuts" group and the whole group, with the former reporting back each week on their changes to the text. The criterion adopted was that of reducing monologues to just five or six lines, with care taken not to reduce the play to a mere sequence of actions, thus undermining its psychological depth. In cases where the length of a certain part may have posed memorization problems, whole lines were eliminated if not essential to plot development and/or dramatic effect. The language was slightly modernized, involving changes to pronouns, verb endings and vocabulary. However, the play was not rewritten in modern English, so it retained its Jacobean feel. Substantial changes were made to the scene in which a number of madmen (*madwomen* in our version) are sent by Ferdinand to his sister before her death in an attempt to torture her (as discussed in section 6).

## 5 Me and my Shadow: The Characterization of the Duchess

In addition to script manipulation, another aspect of the adaptation is worth special attention: the characterization of the Duchess. The Duchess of Malfi is a young widow who still wants to live her life, but her two brothers – Ferdinand, who is her twin, and the Cardinal – do not want her to marry again. She has to conceal her feelings and her intentions from them, but her mind is resolute, notwithstanding her brothers' scheming. Her passionate nature is revealed in the first act, when she secretly woos Antonio, her steward. Throughout the whole scene, it is the Duchess who leads the seduction game, as these lines reveal:

DUCHESS The misery of us that are born great,

We are forced to woo, because none dare woo us:

(The Duchess of Malfi, I. 1. 433-434)

The students were impressed by the strength and single-mindedness of the Duchess, revealed for example when she announces that Antonio must flee from her palace after Ferdinand has discovered the truth about their relationship:

DUCHESS The place that you must fly to is Ancona:

Hire a house there. I'll send after you

My treasure and my jewels.

(The Duchess of Malfi, III. 2. 172-174)

What instead appears to frighten the Duchess is the prospect of growing old and ugly as times goes by, as she clearly reveals in the following lines:

DUCHESS Does the colour of my hair begin to change?

When I become gray, I shall have all the court

Powder their hair, to be like me.<sup>1</sup>

The maturation of the character of the Duchess throughout the play was highlighted in the performance by dividing the role into three parts. This division was initially decided upon by the group for practical reasons: as mentioned above, one of the constant challenges of student performances is that of giving all participants substantial roles. This particular year, the group consisted of 18 players, only four of whom were male. Since the part of the Duchess was very demanding and there were so many actresses to involve, dividing the role appeared to be an effective solution. The division was discussed by the group, and decisions were taken on the basis of both the chronological structure of the play and the number and length of the lines each actress would play. Thus the “triplication” of the role ended up by providing students with the opportunity for discussion and analysis of this fascinating character.

The existence of three Duchesses led to a decision regarding the staging of the crucial moment in which Ferdinand looks at his sister's dead body. After the Duchess has been killed, Bosola and Ferdinand speak these famous lines before her corpse:

FERDINAND Is she dead?

BOSOLA Fix your eye here.

FERDINAND Cover her face; mine eyes dazzle: she died young.

BOSOLA I think not so; her infelicity

Seemed to have years too many.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> This quotation is taken from our own script. For the original text, see *The Duchess of Malfi*, III. 2. 57-59.

<sup>2</sup> This quotation is taken from our own script. For the original text, see *Duchess*, IV. 2. 246-256.

What actually appeared on stage were the bodies of all three actresses who had played the Duchess: Ferdinand glances at the first, youngest Duchess, and utters the lines “she died young”, for he still sees his sister as his twisted mind wants to remember her, the young Duchess that their dead father had known. Bosola instead looks at the third and oldest Duchess and contradicts Ferdinand, for he reads on her face the burden of the years and of the sorrow she has suffered, along with his own guilt.

Yet what is perhaps even more interesting is how the three actresses came to be six: this was done by introducing a split in the Duchess’s consciousness.<sup>3</sup> To achieve this, an “Alter ego” or “Shadow” was created<sup>4</sup> and played by three other actresses, one for each “real” Duchess. The Shadow embodies and speaks the Duchess’s deepest thoughts and fears. She follows her everywhere, trying to attract her attention, while the Duchess incessantly tries to ignore her. The Shadow appears in the Duchess’s mirror, but she also haunts her when she is with other people. For example, when the Duchess comments on her gray hair, the Shadow repeats these words in a mocking fashion, bringing to the fore the character’s very human fear of losing her beauty even when her life is in great danger. Then, in Act IV, Scene II, the presence of the two figures highlights the Duchess’s attempts to affirm her control and position despite Bosola’s efforts to drive her mad. The Shadow repeats the word “mad”, which appears in two lines, but the real Duchess tries to pay no heed, and stresses calmly that she is, “Duchess of Malfi still”.

Performing this character on stage posed various problems, including the risk of mystifying the spectators and making it hard for them to follow the plot. To avoid possible confusion, the actresses who played the Shadow wore red costumes, while the Duchesses wore white dresses; these were contrasted with the costumes of all the other characters, who wore sombre colours. This both enabled the audience to recognize the Shadow as being different, and provided an alienating contrast between what is real and what is unreal. The Shadow moves freely on stage, but only the Duchess perceives her presence. Moreover, the Shadow speaks to the Duchess, sometimes anticipating her lines, sometimes voicing her thoughts, which other characters never hear. Thus, the six Duchesses provided more equal acting opportunities, compensating for the possible loss of insight into the character caused by reducing the length of her monologues throughout the play. Moreover, they brought innovation and originality to the performance, increasing the students’ sense of ownership of their production.

---

<sup>3</sup> The group would like to thank Professor Mario Melchionda, who was teaching the play in his Literature course, for first suggesting that the Duchess should have a “double”.

<sup>4</sup> The term “Shadow” was coined by a member of the group and came to be used by all to refer to this “Alter ego”.

## 6 Comic Relief through the Ages: The Madwomen Scene

QUINCE Bless thee, Bottom, bless thee! Thou art translated. (*MSN*, III. 1. 114)

Contemporary events or dominant images condition our perception as well as interpretation, as they do those of the adapter. There is a kind of dialogue between the society in which the works, both the adapted text and adaptation, are produced and that in which they are received, and both are in dialogue with the works themselves. (Hutcheon 2006: 149)

First coined in the field of anthropological studies but subsequently adopted to describe the adaptation of a text to the local culture, the term *indigenization* (Hutcheon 2006: 150) adequately describes the adaptation undergone by the Madmen scene (*The Duchess of Malfi*, IV. 2. 37-114) in our production. It was the most extensive alteration that this production brought to the original text – indeed, the scene was totally rewritten, well beyond the overall cutting, paraphrasing, and lexical simplification undergone.

The cooperative effort of adaptation of the source text in order to bring it closer to the experience of both audience and performers yielded an altogether different set of mentally disturbed – and, by definition, deviant – characters. These were better suited to the altered socio-cultural context and to the makeup of the cast: a gender switch brought the dramatic situation even closer to the experience of the young (female) performers; besides being involved in the process, they could more easily identify with the result than with the text before alteration. Student casts may be awed almost to inaction by a canonical text, especially if not in their mother tongue: appropriating it through a process of adaptation that goes beyond mere reduction of the verbal bulk to be performed helps to dispel the aura that surrounds such texts, thus facilitating a more relaxed and intimate approach.

In the original scene (*The Duchess of Malfi*, IV. 2. 37-114), several Madmen are introduced by a Servant, but only four of them have been assigned speech: an Astrologer, a Lawyer, a Priest, and a Doctor. In the final text for the production, there are four Madwomen, not all of them with a clearly recognizable antecedent: whereas the Fashion Designer and the ruined Broker may find their antecedents, respectively, in the “English tailor, craz’d i’t’h brain / With the study of new fashion” (50-51) and the “broker that’s mad” (57) mentioned by the Servant, the Primary-school “Unique” Teacher (desperate at the prospect of having to teach, due to budget cuts, “History, Geography, Maths, Science [...] and IIIIEnglish” all by herself) and the Desperate Housewife (frantically dusting all over the place and singing the Queen hit ‘I Want to Break Free’) are contemporary characters with whom both students and the audience could easily identify.

The roles were taken up by students who, either because of their limited acting experience or lack of the time and energy that a major role would have required, had been assigned other minor characters in the play; but here they had the scene all to themselves, except for the relatively passive

presence of the Duchess and Cariola, her maid. Far from being crushed by the responsibility, they utterly enjoyed the experience and, encouraged by the director and language instructors to express the deranged condition of their characters, they exploited the liberating potential of the dramatic situation by interacting with one another and the audience as they deemed fit, improvising upon an established routine and the crescendo of their distress.

As noted by author and celebrated scriptwriter Vincenzo Cerami (1996: 160-161), faithfulness to the original text is not a necessary requisite for a good comic performance, provided that even its poorly remembered version maintains the informative content of the original and what Cerami terms its *metonymies*, i.e., the anticipation, in various forms, of future developments in the story. In fact, the modernized version of the scene preserves adequately the grotesque absurdity of the overall situation, underscoring the isolation of the Duchess and foreshadowing her tragic demise, but at the same time providing comic relief through the helpless antics of the madmen sent by Duke Ferdinand to torment his disgraced sister.

To provide the scene with an explanatory introduction of both characters and situation, as did the original speech by the Servant, a Prologue was written by G. Spedo:

Madwomen all, they came, number of four  
Their stories to the Duchess for to tell.  
The first Madwoman's coming to the fore:  
She blew the subprime bubble very well,  
But when it burst this Broker had no time  
To save her savings; thus she had to sell  
Her penthouse for a penny and a dime  
And now she pays for her crime doing time.  
A lonely Teacher is outraged to see  
Denied her role, her learning underrated  
And asks: what good has ever come to me  
From working hard to be so educated?  
Fashion Designer one of them is called  
For pets and not for men, as was of old.  
Last but not least, a Desperate Housewife,

Dissatisfied completely with her life.

And if their tales have power you to move

You Gents and Ladies will this scene approve.

Read out by one of the actors, the stanzas of various lengths in iambic pentameter are each devoted to one of the Madwomen and begin *in medias res*. The incipit, inspired by that of the ballad 'John Barleycorn Must Die',<sup>5</sup> makes the audience immediately alert to the unusual scene about to unroll before their eyes. The *captatio benevolentiae* in the final couplet and the rhymed verse form are reminiscent of actual prologues familiar to audiences in the age of Webster, such as the introductory sonnet in Shakespeare's *Romeo and Juliet*; likewise, the contemporary usage acquires an antiquated patina by the adoption of forms that were colloquial at the time of traditional ballads, but are awkward – if perfectly intelligible – today, such as “number of four” and “for to tell”.

Thus, as is often the case with texts that have acquired canonical status, the original already contained the elements needed for its explanation, even to modern audiences, which is another aspect of which students ought to be made aware. Their awe of canonical texts can and should extend beyond mere passive reverence; instead, they should ask themselves what the text is actually *saying* at any particular point, before trying to *translate* it, to say “almost the same thing” (Eco 2003), either to modern audiences or themselves.

The Madwomen scene acknowledges and reinforces the canonical status of the adapted text rather than denying it. Granted, it is a breach in the spectators' frame of reference (Bal 1997: 119) brought about not so much by the discrepancies between the adaptation and the original scene (which many among the audience might not be familiar with in the first place) as by the presence of contemporary characters in a 17th century play, which constitutes a defamiliarization (in Structuralist terms). At the same time, however, this act of appropriation is “a more decisive journey away from the informing source [than is adaptation] into a wholly new cultural product and domain” (Sanders 2006: 26). It indigenizes and *proximates*<sup>6</sup> the text to the target culture, which was one of the main goals of the entire process of rewriting the *Duchess*.

## 7 Setting the *Duchess* to Music

During the rehearsals of *The Duchess of Malfi* various suggestions were made as to possible musical accompaniment to the play, but no definite decision was taken. Then quite by chance, the name of a Beatles' song arose, leading to discussion among students as to how many titles of works by this group were in some way related to the plot of Webster's play. The list that the participants

<sup>5</sup> “There were three men come out of the west / Their fortunes for to try” (Lloyd 1975: 73)

<sup>6</sup> Genette (1997: 304) describes “proximation” as a movement through which “the hypertext transposes the diegesis of its hypotext to bring it up to date and closer to its own audience (in temporal, geographic, or social terms)”.

came up with was long and included the following: *You've Got to Hide your Love Away* (the Duchess cannot tell her brothers of her attachment to her steward); *Happiness is a Warm Gun* (a song for Bosola, the hired killer); *A Hard Day's Night* (the Duchess's night-time cries during childbirth must be kept secret from Bosola); *You Never Give me your Money* (Ferdinand refuses to pay Bosola for his services); *Julia* (the name of the Cardinal's lover, who he kills by making her kiss a poisoned Bible). The use of Beatles' songs to illustrate moments from a Jacobean tragedy was unusual, and surprised spectators at first. However, the combined harmony and dissonance of the choice proved to be yet one more way in which the performance was personalized; together with changes such as character duplication and invention, it contributed to the birth of what one student-actress affectionately referred to as "our Duchess".

## 8 Discussion

What we hope has emerged from this exploration is that adaptation can foster a process orientation in ESL theatre: in fact it may be that a text is picked precisely because it *will* need to be altered. Simply providing students with a ready-made text for performance can still be of value: text understanding is required; pronunciation and intonation skills may be enhanced and the final performance can be rewarding. However, by choosing a text in need of adaptation, more L2 language use, increased intimacy with the text and more critical thinking will be required. Moreover, adaptation can be framed in such a way as to foster peer collaboration, from discussion about to the rewriting of texts. Feedback from the student-actors in the *Duchess* revealed that they believed that the reworking of the text, including the splitting of the protagonist, helped them to gain valuable insights into the play. By considering the cuts to be made on a global level, they had to focus on how events developed: as one student commented: "I could enter synergetically into the story together with my peers". As for the *Duchess*, students noted that the character division helped them not only to understand the complexities of her persona and her emotional state, but also the different stages and situation of the plot as a whole.

There are some shortcomings in our project, which we can learn from in order to seek future improvements. Firstly, it might have been possible to do more work on a global rather than a micro level: the shortening of many scenes led to frequent scene changes, which at times interrupted the flow of performance. In addition, it could have been beneficial to encourage the students to do some written work on character analysis, as described by Ryan-Scheutz (2010: 307). Finally, there was a lack of systematic investigation of student learning, especially language learning, which could be addressed by the use of detailed pre and post-course questionnaires.

As regards general adaptation issues, it would be useful at this point to consider the following quote:

Canonicity [...] is almost a required feature of the raw material for ad-

aptation and appropriation. [...] The implied pleasure involved in the action of assessing the similarities and differences between texts [...], which [is] fundamental to the reading and spectating experience of adaptation, [...] requires prior knowledge of the text(s) being assimilated, absorbed, reworked, and refashioned by the adaptive process. (Sanders 2006: 120)

In other words, one cannot desecrate what was not a shrine in the first place. Yet the thrill of treading on “holy ground” should not be the main motive behind adapting a canonical text. In fact, not all the audience could be expected to have such a prior knowledge of the play as to appreciate the differences in our production from the original; but those involved in the adaptation/appropriation process did. Therefore a significant part of the experience was for the student-adaptors to learn how to approach such a text respectfully but critically, preserving what is still comprehensible and useful and adapting, even radically, what they perceived as irredeemably out of date.

## 9 Conclusion

These reflections on the adaptation of a 17<sup>th</sup>-century play confirm the hypotheses of those who affirm that full-scale theatre production can bring together product and process approaches to educational drama (cf. for example Marini-Maio & Ryan-Scheutz 2010). The Padua experience was similar to that described by Moody (2002: 154) where “the text of the play was the starting point for steps in an interpretation that involved theater games, improvisation, and ultimately, a version of the play that students themselves had co-written”. The final product that the audience sees is merely the culmination of a series of collaborative activities and thus “[t]he performance, in this regard, although important, continues to be just part of the overall learning process for its participants” (Hegman Shier 2002: 190). In our case, the adaptations of the text, including the synchronic and diachronic character-splittings, involved the students in an in-depth analysis of a complex and tragic character. Spectators and student-actors alike were provided with a break from the dark events of the play by means of the Madwomen Scene, the writing of which greatly fostered the participants’ creativity. As always, the learning experience was extended to the instructors, who every year pour over the successes and shortcomings of each workshop. In the words of Bräuer (2002: xi): “Reflective practitioners examine their experiences with drama as a mode of instruction, through which they themselves also continue to learn about the educational use of drama.” Despite the fact that many of the decisions made and procedures followed were driven by a specific institutional context, it is hoped that practitioners in the field of ESL theatre pedagogy may be able to make use of our reflections in order to facilitate similar projects.

## Bibliography

- Webster, John (2001): *The Duchess of Malfi*. Ed. by Brian Gibbons. London: A & C Black
- Bal, Mieke (1997): *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*, 2<sup>nd</sup> ed. Toronto et al.: University of Toronto Press
- Bancheri, Salvatore (2010): The Theatrical Workshop in the Italian Curriculum. In: Marini-Maio, Nicoletta; Ryan-Scheutz, Colleen (eds.): *Set the Stage! Teaching Italian through Theater*. New Haven and London: Yale University Press, 83-113
- Bräuer, Gerd (2002) (ed.): *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex Publishing
- Cerami, Vincenzo (1996): *Consigli a un giovane scrittore: Narrativa, cinema, teatro, radio*. Torino: Einaudi
- Dodson, Sarah L. (2002): The Educational Potential for Drama for ESL. In: Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex Publishing, 161-179
- Eco, Umberto (2003): *Dire quasi la stessa cosa: esperienze di traduzione*. Milano: Bompiani
- Hegman Shier, Janet (2002): The Arts and the Foreign/Second Language Curriculum: An Interdisciplinary Approach to Actively Engage Students in Their Learning. In: Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex Publishing, 183-206
- Genette, Gérard (1997; first published 1982): *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, trans. by Channa Newman and Claude Doubinsky. Lincoln: University of Nebraska Press
- Hutcheon, Linda (2006): *A Theory of Adaptation*. New York: Routledge
- Lloyd, Albert Lancaster (1975): *Folk Song in England*. St Albans: Paladin
- Marini-Maio, Nicoletta; Ryan-Scheutz, Colleen (eds.) (2010): *Set the Stage! Teaching Italian through Theater*. New Haven and London: Yale University Press
- Marini-Maio, Nicoletta (2010): Full-Scale Play Production: Filling the “Empty Space” between Language and Literature with Fo and Pirandello. In: Marini-Maio, Nicoletta; Ryan-Scheutz, Colleen (eds.): *Set the Stage! Teaching Italian through Theater*. New Haven and London: Yale University Press, 239-266
- Moody, Douglas J. (2002): Undergoing a Process and Achieving a Product: A Contradiction in Educational Drama. In Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex Publishing, 135-160
- Ryan-Scheutz, Colleen (2010): Proficiency and Performance: Assessing Learner progress in the Italian Theater Workshop. In Marini-Maio, Nicoletta;

- Ryan-Scheutz, Colleen (eds.): *Set the Stage! Teaching Italian through Theater*. New Haven and London: Yale University Press, 291-320
- Ryan-Scheutz, Colleen; Colangelo, Laura M. (2004): Full-Scale Theater Production and Foreign Language Learning. In: *Foreign Language Annals* 37/3, 374–385
- Sanders, Julie (2006): *Adaptation and Appropriation*. New York: Routledge
- Sosulski, Michael J. (2008): Workshop in German Drama. In *Scenario* 2/1, 7-16
- Wagner, Betty Jane (2002): Understanding Drama-Based Education. In Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*. Westport, CT: Ablex Publishing, 3-18
- Primary literature*  
*Secondary literature*

## Appendix – The Madwomen Scene

Fashion Designer: **FD**

Desperate Housewife: **DH**

Broker: **B**

Primary-school teacher: **T**

**FD:** Years and years of hard work and sacrifice. . . . And look at me now!**DH:** *[singing and dusting]* I want to break free..**B:** I started work as a receptionist. . . **T:** *[speaking very bad English]* Be quiet. . . listen to me. . . don't do that. . . **FD:** With my creative genius I should have been making dresses for kings and queens*[show picture]***B:** And then I became a personal secretary. . . **DH:** What am I doing here. . . where are my dreams. . . where did everything go. . . **T:** 2 times 2 is. . . the longest river in. . . in 1945 Italy. . . **B:** I rose to fame and fortune.. a self-made woman. . . **FD:** and not for. . . pets!**T:** Hello children, I am your "unique teacher". . . today we will be doing history, geography, maths, science. . . I fell so lonely!!**DH:** all my studies. . . Shakespeare, Webster, Wilde. . . for nothing!!**B:** I started as a broker and the shares went up and up. . . **FD:** and as for the colours. . . this season my whole collection is purple, but everyone now wants orange!**T:** and IIIIIEnglish!**DH:** Just look at me now, changing nappies, cooking, washing, cleaning. . . **B:** . . . no lover, no family, work, work, work. . . **FD:** They don't understand me. . . I don't understand me. . . *[to the other madwomen]* Do you understand me?**T:** I did a course last week. . . so read and repeat. . . *[gets out board with word CAT]* . . . cat. . . repeat. . . *[starts questioning the public]***DH:** And my husband. . . never at home. . . always away on business. . . who knows who with. . . With you? Or with you? *[to the public]***B:** . . . but I did it. . . I got to the top! Success, money, recognition..**FD:** *[to audience]* What do you think you are wearing. . . that's not in fashion this summer *[to Duchess]* . . . can I measure up for a new gown?**T:** *[shows CAT IN GARDEN]* Repeat after me. . . "The cat is in the garden". . . **DH:** my children don't listen to me. . . *[to audience]* Do your children listen to you? .. I could have done so much with my life. . . my hopes, my dreams. . . I could have been an actress. . . "Tomorrow is another day". . . **B:** I planned everything to get where I did.. I had everything under control!**FD:** *[writes down measurements of Duchess]* I've got just the thing for you madam. . . **T:** And now children, something a bit more difficult *[holds up a board with speech from Hamlet]* . . . **DH:** I'm trapped. . . *[singing]* I want to break free. . . **FD:** No. . . I can't. . . don't use me like this.. the world isn't ready for my creations. . . **B:** *[soothingly]*. . . and then the crash. . . I lost it all *[breaks down into desperate howls]*

## Wie Nathan der Weise nach Israel kam

Szenische Interpretation eines klassischen deutschen Dramas in einer multikulturellen und multilingualen Lerngruppe. Ein Bericht über die Projektarbeit.

**Brigitte Hahn-Michaeli**

### Zusammenfassung

Angehende Naturwissenschaftler und Ingenieure im DaF-Unterricht in Israel für deutsche klassische Literatur zu motivieren scheint ein kaum zu erfüllender, hoher Anspruch. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen in der Lerngruppe von drei unterschiedlichen Kulturen und Muttersprachen zur Interaktion und Kommunikation zu bewegen, stellt eine zusätzliche Herausforderung dar und wirft die Frage auf, welche Formen der methodischen Vermittlung, die das Potenzial einer multikulturellen Lerngruppe berücksichtigen, zur literarischen Textarbeit motivieren und effektiv eingesetzt werden können. Herkömmliche Arbeitsweisen, bei denen die Literaturvermittlung vorwiegend durch kognitive Analyse vollzogen wird, erscheinen unter diesen Gegebenheiten unzureichend. Hingegen bietet die aus der Theaterarbeit entlehnte dramapädagogische Vermittlungsmethode eine Fülle von Möglichkeiten, den zuvor genannten Anforderungen gerecht zu werden und dabei den interkulturellen Dialog durch kreative und aktive Auseinandersetzung mit der Literatur zu fördern. In diesem Beitrag soll die Vorbereitung und Durchführung eines Semesterprojekts mit Lessings *Nathan der Weise* unter Einsatz unterschiedlicher Dramatechniken beschrieben werden. Bei dieser Form des ganzheitlichen, interaktiven Lernens wird nicht nur die Begegnung mit dem literarischen Text ermöglicht und zur Reflexion angeregt, es findet gleichzeitig eine intensive interkulturelle Auseinandersetzung in der Lerngruppe statt.

## 1 Wie Nathan der Weise nach Israel kam und die Studenten zu Nathan der Weise

Klassische Literatur des 18. Jahrhunderts mit Studenten im Kurs Deutsch als Fremdsprache an einer Technischen Universität in Israel? Ein Gedanke, der mir zunächst unrealistisch und nicht durchführbar schien; unter den gegebenen Lern- und Lehrvoraussetzungen würde eine unterrichtliche Umsetzung in

jedem Falle eine enorme Herausforderung bedeuten in dem Land, in dem Nathan der Weise beheimatet war und in dem religiöse und kulturelle Konflikte das alltägliche Leben heute wie schon vor Jahrhunderten beeinflussen. Fast überall in Israel leben Juden, Araber (Muslime und Christen), sowie Drusen mit wenigen Ausnahmen räumlich streng voneinander getrennt und die Schüler werden an getrennten Schulen bis zur Hochschulreife unterrichtet. Eine der wenigen Möglichkeiten zur Begegnung und zu kooperativem Lernen kann also erst im Rahmen der Universitätsausbildung stattfinden. In den Hörsälen verschwindet die bestehende gesellschaftliche Problematik unter dem Deckmantel der Masse und der Anonymität. In einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht bildet jedoch diese distanzierte, oftmals unnahbare Haltung von Muslimen, Juden und Christen, Arabisch-, Hebräisch- und Russischmuttersprachlern eine Hürde, die zunächst überwunden werden muss, um eine Annäherung und damit eine Basis zur gemeinsamen Kommunikation zu schaffen.

Die Lernergruppe, für die ich das Projekt plante, bestand aus Studenten, die im Rahmen eines studienbegleitenden Wahlpflichtkurses im dritten Semester DaF lernten. Somit kam nicht in Frage, den Text in der Originalfassung zu lesen. Es musste also von einer vereinfachten Textform ausgegangen werden, die den Studenten eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Dramas ermöglichte und sie befähigte, den Inhalt in der Fremdsprache und in eigenständiger Interpretation und szenischer Gestaltung darzustellen. Inwieweit die Studenten über die sprachliche Interpretation hinaus Bereitschaft und Interesse zeigen würden, auch an der Thematik des Dramas zu arbeiten und sich damit auch auf eine interkulturelle Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Stückes einzulassen, war zu Beginn der Projektarbeit nicht einschätzbar. Meine Erfahrungen, die ich diesbezüglich im DaF-Unterricht an der Technischen Universität erlangen konnte, zeigten mir, dass Studenten der Natur-/ Ingenieurwissenschaften leider nur geringes Interesse an literarischer Textinterpretation hatten. Es stellte sich nun die spannende Frage, inwieweit die Bearbeitung einer Thematik, die einen sehr direkten Bezug zu der aktuellen Situation der Studenten hier im Land haben könnte, in inhaltlich-interkultureller Hinsicht zu neuen Einsichten und Erkenntnisgewinn führen würde.

Mit diesem Projektbericht möchte ich beschreiben, wie in einem multikulturellen und multilingualen Lernumfeld durch den Einsatz von dramapädagogischen Mitteln ein aktiver Umgang mit literarischen Texten und somit die Interaktion in der Klasse stark gefördert werden kann. Zunächst aber soll eine kurze Bestandsaufnahme die Lehr- und Lernvoraussetzungen an einer israelischen Universität erläutern. Danach erfolgt eine nähere Betrachtung des Textes mit kurzer Inhaltsangabe, der sich berlegungen für den Einsatz im Unterricht anschließen. Die Beschreibung der Projektarbeit und die dabei gemeinsam gewonnenen Erfahrungen werden abschließend ausgewertet und reflektiert.

Somit versteht sich dieser Aufsatz als Denkanstoß, als Inspiration für Lehrende, die unter ähnlichen Lehr- und Lernvoraussetzungen arbeiten, erhebt aber keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit. Indem meine Studenten und ich unseren

Klassenraum im 'Technion' zur Bühne des Lebens umdefinierten und der Möglichkeit zur zwischenmenschlichen Begegnung in der Fremdsprache Raum schafften, öffneten wir uns einen neuen Weg zur Kommunikation, der in seiner Unvorhersehbarkeit spannend war, der den Studenten die Kenntnisse einer Fremdsprache verschaffte, ohne dass sie einem trockenen Vermittlungsprozess ausgesetzt wurden und der uns vor allen Dingen (fast) immer sehr viel Spaß machte. Grund genug, auf diesem Weg weiter zu forschen und zu experimentieren. Jedoch darf die Überzeugung, dass wir mit Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht auf dem einzig richtigen Weg sind, die Lernenden nicht überrollen. Bei dieser Art von Arbeit, bei der es vorwiegend um die Begegnung mit dem Selbst, dem eigenen Ich und dem Partner, dem Fremden und Unbekannten geht, müssen wir ständig wach bleiben und nicht nur den äußeren, sondern auch den inneren Dialog lebendig und im aktiven Austausch halten. Die Gruppendynamik bei der Theaterarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass man auf Zusammenarbeit angewiesen ist. Und wenn mir meine Studenten signalisieren, dass sie mit meiner so gut geplanten und didaktisierten Idee im Moment nichts anfangen können, so muss ich als Lehrende und Initiatorin ebenso kreativ und spontan umschalten und umdisponieren können, wie ich es von meinen Lernenden im Unterricht erwarte. Theaterarbeit ist verführerisch in ihrer Attraktivität, darf sich aber im Fremdsprachenunterricht genauso wenig verselbstständigen, wie jedes andere Unterrichtsverfahren. Jeder kann nur für sich und seine Lerngruppe die passenden Elemente herausfinden und übernehmen und durch das eigene Erproben die individuellen Möglichkeiten und Grenzen erfahren.

## 2 Die Lern- und Lehrvoraussetzungen

Als ich vor fast 20 Jahren meine Lehrtätigkeit als DaF-Dozentin am Technion aufnahm, fand ich in meinen Klassen ein Mosaik deutlich voneinander abgegrenzten Kleingruppen vor. Juden, Muslime, Drusen und Christen mit den Muttersprachen Hebräisch, Arabisch und Russisch zeigten eine starke Tendenz, ausschließlich innerhalb der kulturellen oder linguistischen Kleingruppe, der sie angehörten, zu arbeiten. Diese bestehende mangelnde Bereitschaft zur Kommunikation und Zusammenarbeit lie mich nach alternativen Lehrmethoden suchen, deren Einsatz im DaF-Unterricht den interkulturellen Dialog fördern könnten. Auf einem Fortbildungsseminar in Deutschland befasste ich mich zum ersten Mal mit dramapädagogischer Vermittlungsmethodik im Fremdsprachenunterricht und erkannte den außerordentlichen Wert dieser Unterrichtsform und die Bereicherung, die damit in den Fremdsprachenunterricht eingebracht werden kann. Für meine Studenten war diese Form von aktiver und ganzheitlicher Fremdsprachenvermittlung zunächst gänzlich ungewohnt und stellte offensichtlich eine befremdliche Lernsituation dar, so dass eine schrittweise Annäherung an die neue Vermittlungsmethode nötig war. Ich begann in meinen Anfängerklassen zunehmend Aktivitäten zu integrieren, die aus der Theaterarbeit entlehnte Elemente beinhalteten und konnte feststellen, wie die

Kommunikationsfähigkeit der Studenten dadurch erheblich verbessert wurde. Spielen und Experimentieren brachte eine zuvor unbekannte Lebendigkeit ins Unterrichtsgeschehen, lud zum kreativen Ausdruck ein und nahm vor allen Dingen die oftmals lähmende Angst etwas 'Falsches' zu sagen. Die Form der interaktiven Arbeit trug dazu bei, Hemmungen zu beseitigen und die aktive Zusammenarbeit von Studenten mit linguistisch und kulturell unterschiedlichen Hintergründen zu fördern. Dem unbekanntem Gegenüber in der Klasse, sei es in Form der anderen Muttersprache, der anderen Religions- oder Kulturzugehörigkeit, vor dem man bisher Scheu gezeigt hatte, konnte man durch die unterschiedlichen Bedingungen und Aktivitäten begegnen und sich ganz im Sinne des folgenden Zitats dem Anderen ohne Angst annähern:

Fremdheit ist also keine objektive Eigenschaft, sondern eine Frage der Perspektive [...]. In diesem Sinne kann interkulturelle Theaterarbeit die Ziele der interkulturellen Pädagogik (Akzeptieren, Respektieren und Aushalten des Anderen) aufnehmen und handlungspraktisch umsetzen, ohne ihre theaterspezifischen Momente des spielerischen Experiments, der Vertreibung und Verfremdung oder auch der Irritation aufgeben zu müssen. Vielmehr stellen sich im Theaterprozess auf unterhaltsame Weise sowohl kognitive und sinnlich-emotionale als auch fremde und befremdende Erfahrungen, eben Differenzenerfahrungen ein. Differenzenerfahrung, die nicht von Angst begleitet ist, ist ein positives Kulturerlebnis. (Sting 2003: 1f)

Von außerordentlich großer Bedeutung bei dieser Arbeitsform der szenischen Interpretation sind die räumlichen Gegebenheiten. Tisch- und Stuhlreihen, wie man sie normalerweise in jedem Klassenraum vorfindet, bilden kommunikationshemmende Barrieren. Es muss also zunächst Raum geschaffen werden, der überhaupt erst den räumlichen Rahmen zur Begegnung und Kommunikation zulässt. Schwerdtfeger (2002: 7) beschreibt die wichtige Bedeutung von Raum und ihren Einfluss auf die menschliche Begegnung:

Das soziale, das sprachliche und nicht-sprachliche Verhalten der Menschen wird also stark bestimmt von dem Arrangement der Einrichtung, die sie in einem Raum vorfinden oder selbst schaffen. ... Wir finden in einem Raum eine Anordnung von Möbeln vor und diese Anordnung scheint die soziale Organisation, d.h. eine soziale Anordnung von Menschen, die sich in diesem Raum befinden werden, festzulegen und damit immer auch ihre Möglichkeit, sprachlich und nicht-sprachlich Kontakt aufzunehmen.

Schon in den Anfängerkursen wurden die Studenten an die Arbeit im 'leeren Raum' gewöhnt, der einen personen- und gruppenorientierten Unterricht ermöglichte, eine Perspektive für authentische Kommunikationssituationen öffnete und zur Begegnung herausforderte. Nur unter diesen Rahmenbedingungen kann Fremdsprache annähernd authentisch wie im wirklichen Leben verbunden mit Mimik, Gestik und Körperbewegung im Raum zum Ausdruck kommen, und der Lernstoff wird nicht als isoliertes Element vermittelt.

### 3 Die veränderte Lehrerrolle

Der dramapädagogisch orientierte Fremdsprachenunterricht erfordert eine Neudefinierung der Lernerrolle, die unterschiedliche Anforderungen an die Lehrperson stellt. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht ist die Lehrperson vorwiegend Wissensvermittlerin und alleine verantwortlich für die Unterrichtsgestaltung. Die Dramapädagogik spricht den Lerner jedoch in seiner ganzen Person an und bezieht ihn somit viel stärker in den Lernprozess mit ein. Die Dynamik, die sich bei dieser Art von Arbeit im Klassenraum entwickelt und den eigentlichen Lernprozess ausmacht, rangiert vor der fachlichen Vermittlung von Lerninhalten. Der Lehrperson stellt sich in diesem neuen Rahmen die Herausforderung, gruppendynamische Aktivitäten zu initiieren und so kommunikative Lernprozesse zu fördern. Dies setzt jedoch voraus, dass seitens der Lehrperson die Bereitschaft vorhanden ist, Autorität aufzugeben und lernerzentrierte Arbeitsformen einzubringen. Der Anspruch, dass die Lerner fehlerfrei und grammatisch korrekt sprechen kann bei dieser Form der vorwiegend kreativen Arbeit nicht aufrecht erhalten werden, es entsteht allerdings ein Freiraum für spontane Kommunikation und freien Ausdruck. Aktivitäten können durch die oftmals nicht vorhersehbare Gruppendynamik im lernerzentrierten Unterricht in ungeplante Richtungen steuern. Somit muss die Lehrperson flexibel bleiben und offen sein für neue Impulse, die sich im Arbeitsprozess mit den Lernenden entwickeln und neue Aktivitäten in Gang setzen können. Bei dieser nicht mehr ausschließlich seitens der Lehrperson gesteuerten Arbeit werden Barrieren zwischen Lehrperson und Lernenden abgebaut. Hemmungen mit dem Lehrer zu kommunizieren können nur dann entfallen, wenn der Lehrer nicht länger räumlich getrennt auf dem Podium vor der Klasse steht, sondern sich frei zwischen den Lerngruppen hin und her bewegt. Auch lernschwächere Studenten ergreifen dann das Wort und bringen sich in das Gruppengeschehen ein. Baur (1990: 30, zitiert in Schewe 1993: 212f) betont die Wichtigkeit von Gruppenarbeit und Bewegung im Raum:

Es müssen deshalb Sozialformen des Lernens praktiziert werden, die [...] Angstemotionen reduzieren. Das gelingt unserer Erfahrung nach am besten, wenn die Interaktionsformen mit viel Bewegung, mit ständig variierenden Gruppenkonstellationen und mit einem betont spielerischen Charakter verbunden werden. Dadurch nehmen die Teilnehmer einer Lerngruppe alle sofort persönlichen Kontakt miteinander auf, und das Gefühl, von der Gruppe unterstützt zu werden, tritt an die Stelle des Gefühls, beobachtet zu werden und sich bewähren oder behaupten zu müssen [...]

### 4 Vorüberlegungen zu dem Text *Nathan der Weise*

Die mangelnde Motivation bei jungen Leuten für literarische Texte unterscheidet sich in Israel wohl kaum vom Rest der Welt. Es besteht geringes Interesse an Literatur, niemand hat Zeit zum Lesen und die Medien Film und Internet

dominieren mit ihrer überwältigenden Bilder- und Informationsflut. Dennoch habe ich immer wieder mit kurzen, kleineren Texten, Prosa wie Lyrik gearbeitet, mich aber nie an einen längeren Text, gar ein ganzes Drama gewagt. Was sprach aber gegen den Versuch, mit einer vereinfachten Textfassung von *Nathan der Weise* zu arbeiten? Theoretisch konnte ich mir keinen geeigneteren Ort für die Bearbeitung dieses klassischen Dramas als den meiner multikulturellen und multilingualen Lerngruppe vorstellen. Das Thema, mit dem Lessing uns ins mittelalterliche Palästina führt, hat heutzutage eine ebenso starke Relevanz wie damals und bietet sich deshalb auch für die Bearbeitung im DaF-Unterricht an.

Wenn hat, und wo die fromme Raserei  
Den besseren Gott zu haben, diesen besseren  
Der ganzen Welt als Besten aufzudringen  
In ihrer schwärzesten Gestalt sich mehr gezeigt  
Als hier, als itzt? (2. Aufzug, 5. Auftritt)

So die Worte Lessings aus dem Jahr 1778/79. Fast 230 Jahre später bleibt die philosophische Fragestellung die gleiche, heutzutage lediglich in anderer Wortwahl. Die Thematik der verworrenen Familiengeschichte des Dramas, in dem Vertreter des Christentums, des Islam und des Judentums verwickelt werden, wiederholt sich heute in moderner Version in jeder Telenovela, die in ihrer Struktur den Lernenden zu Genüge bekannt sind. Hatte ich anfänglich noch wegen der verworrenen und sehr konstruiert wirkenden Familiengeschichte in Lessings Text Bedenken, so überzeugte mich die stark thematische Relevanz der philosophischen Frage des Dramas. Das berühmte Kernstück des Dramas, die Ringparabel, stellt uns vor die Frage, welche der Weltreligionen die wahre und die richtige sei; eine Streitfrage, die endlose Konfliktsituationen in Israel auslöst und im alltäglichen Leben in diversen Ausdrucksformen ständig präsent ist. Die Rückmeldung der Studenten in den Fragebögen zur Projektarbeit am Semesterende bestätigte meine Annahme, dass nicht nur die verworrene Familiengeschichte mit viel Fantasie aufgenommen und in eigene Interpretationen umgesetzt wurde, sondern dass auch der Handlungsort Jerusalem für religiöse Konflikte für die Studenten, gleich welcher Religionszugehörigkeit, einen Rahmen des Bekannten und Vertrauten darstellte und ihnen somit einen Zugang zum Textinhalt ermöglichte.

## 5 Die Projektarbeit

### 5.1 Hinführung zum literarischen Text

Das Thema für die Kursarbeit im Frühjahrsemester 2010 war "Gleichheit Andersartigkeit". Da in dieser Fortgeschrittenenklasse die Studenten

schon mit dramapädagogischen Elementen im Unterricht vertraut waren (Aufwärmübungen, Rollenspiele, Übungen zur szenischen Improvisation), konnte gezielt mit konkreten Aktivitäten begonnen werden, die eine aktive Auseinandersetzung mit der vereinfachten Textfassung des Dramas zum Ziel hatten. Die Voraussetzungen waren geschaffen, um die Rollen zu interpretieren und mit Ausdrucksübungen zu beginnen. Die Thematik des Dramas forderte jedoch von den Studenten im Unterrichtsgeschehen ein hohes Maß an Offenheit und Akzeptanz gegenüber dem Fremden und Unbekannten. Zweifelsohne würde es bei der Rollenarbeit zu Situationen kommen, in denen ein jüdischer Student die Rolle des Muslim, der Muslim die Rolle eines Christen oder der Christ die Rolle eines Juden spielen müsste. Um eine Begegnung mit dieser imaginären, anderen Person zu initiieren, wurden gezielt Übungen aus der Theaterarbeit eingesetzt:

Im Theater bietet sich die einmalige Gelegenheit unter der Maske einer als Nicht-Ich definierten Person probeweise einen virtuellen Aspekt des Selbst zu verkörpern und sich mit ihm auseinanderzusetzen, als wäre es eine Andere. (Huber 2004: 60)

Im Folgenden sollen einige Aktivitäten kurz beschrieben werden, die bei diesem Projekt als Aufwärmübungen oder bei der szenischen Interpretation eingesetzt wurden und sich für den Lernprozess als geeignet erwiesen. Sie förderten die Bereitschaft zur Kommunikation innerhalb der Gruppe und erleichterten das Einfühlungsvermögen in die Figuren. Außerdem wurden die Lernenden zu spontanen sprachlichen Reaktionen herausgefordert, begleitet von Körperbewegung, Mimik und Gestik. Durch die Einbeziehung dramapädagogischer Aktivitäten wird die Angst vor freiem Sprechen stark reduziert, was z.B. Huber deutlicher herausgearbeitet hat:

Die magische Zauberformel von Stanislawsky 'Als-ob' kann man im Fall des Fremdsprachlers als Schauspieler in folgenden Satz fassen: Ich handle, als ob ich ein Schauspieler wäre, ich gebärde mich, als ob ich diese Person wäre. Ich rede, als ob ich Deutsch könnte. Dieser Impuls verwandelt die Angst in eine Produktionskraft, er trägt den Schauspieler über Hemmungen hinweg und lässt ihn über die schulspezifische Behinderung des Lernens hinauswachsen. Das magische Als-ob befreit auch vor Schamgefühlen: In der Regel scheuen erwachsene Fremdsprachenlernende davor zurück, die fremde Sprache ungeniert zu imitieren. Dank dem magischen Als-ob wird das Theater der Fremdsprache jenseits der Schamgrenze gespielt. (Huber 2004: 68)

## 5.2 Gemeinsamkeiten / Unterschiede im Stuhlkreis

Bei dieser Übung werden die Studenten für Gemeinsamkeiten und Unterschiede sensibilisiert. Die Anweisungen, die gegeben werden, beziehen sich zunächst auf räumliche Gegebenheiten, werden dann aber auf persönliche Merkmale und Unterschiede ausgeweitet. Übungsverlauf: Alle sitzen im Stuhlkreis. Es gibt einen Stuhl weniger als die Anzahl der Personen. Eine Person steht in der

Mitte und gibt den anderen Anweisungen, den Stuhl zu tauschen (nach rechts rücken, nach links rücken), er/sie muss schnell einen freien Platz fangen. Dann werden statt Richtungsanweisungen Gemeinsamkeiten definiert und nur diese Personen müssen aufstehen und den Platz tauschen: alle mit Brille / alle mit Muttersprache Russisch / alle mit Jeans / mit Turnschuhen / alle, die im April Geburtstag haben .....

Die Übung ist als Aufwärmübung sehr geeignet, bereitet aber auch inhaltlich auf das Thema "Gemeinsamkeiten" vor.

### 5.3 Blindenübung

Die Fähigkeit aufeinander zu hören und entsprechend zu reagieren bildet eine Grundlage für Einfühlungsvermögen und ist wesentlich für eine daraus resultierende Zusammenarbeit. Blindenübungen sensibilisieren auch für die Verantwortung, die man für den Partner trägt und passen deshalb thematisch sehr gut in einen Rahmen, in dem Teamarbeit gefordert wird. Besonders in multi-kulturellen und multi-ethnischen Gruppen bieten sich diese Übungen an, denn meistens tritt spontan der Überraschungseffekt ein, dass Kommunikation mit dem unbekanntem Partner möglich ist und sogar Spaß macht. Ein Beispiel für eine Blindenübung: Zwei Partner arbeiten zusammen. A ist der Blinde, B ist der Blindenführer. B gibt A einen Laut vor (Katze, Hund, Vogel, Pfeifton, Schnalzen....), den sich der Blinde einprägen muss. Jetzt schließen alle Blinden die Augen, die Blindenführer stoßen ihre Kennlaute aus und entfernen sich langsam. Sie wechseln oft den Standort, entfernen sich immer weiter und stoßen dabei leise ihren Ruf aus. Jeder Blinde sucht jetzt seinen Blindenführer, wobei seine einzige Orientierungshilfe dessen Ruf ist. Jeder Führer ist für die Sicherheit seines Blinden verantwortlich. Der Blinde geht nur weiter, wenn er den Ruf hört. Wenn er ihn nicht hört, bleibt er sofort stehen.

### 5.4 Der Fünferkreis Vom Wort zur Bewegung

Aufbauend auf die zunächst vorwiegend körperlich ausgerichteten Aktivitäten, werden zunehmend sprachliche Elemente in die Lernschritte integriert. Meistens ist den Studenten die wichtige Bedeutung von Intonation, Mimik, Gestik und Bewegung im Raum in Verbindung mit sprachlichem Ausdruck nur unzureichend bewusst. Um sie dafür zu sensibilisieren eignet sich die folgende Übung, in der jeweils fünf Personen als Kleingruppe im Kreis stehen und zusammen arbeiten. A gibt ein Wort oder einen kurzen Satz aus der vereinfachten Textfassung vor. Diese verbale Aussage soll ganz neutral, wie von einem Roboter gesprochen werden. Der Nächste im Kreis (Person B) übernimmt genau diese verbale Aussage, gibt ihr aber eine bestimmte Intonation. Person C hält sich genau an die beiden Vorgaben (Wort + Intonation), wiederholt den Satz, fügt aber Mimik hinzu. D übernimmt und ergänzt mit einer Geste. Schließlich vervollständigt Person E das Ganze mit Bewegung im Raum.

In einer darauf aufbauenden Übung werden Sprechkarten mit einem Satz

ausgeteilt. Die Vorgaben sind jetzt nicht von den Lernenden selbst gewählt, sondern von der Lehrperson gesteuert. Sie sind durch ihre Auswahl darauf ausgerichtet, bestimmte Gefühlsmomente des interpretierten Textes anzusprechen und zum Leben zu erwecken. Zunächst werden an der Tafel Adjektive gesammelt, wie eine bestimmte Person sprechen könnte (= Sprechhaltung). Ein Stuhl steht in der Raummitte. Ein Spieler setzt sich auf den Stuhl (Person A) und liest gänzlich neutral und ohne jegliche Intonation seinen Satz vor. Die anderen sitzen im Kreis um ihn herum. Einer nach dem anderen geht in die Kreismitte, stellt sich hinter den Sitzenden, wiederholt den Satz, gibt ihm aber eine persönliche Intonation. Der auf dem Stuhl Sitzende schließt die Augen und wählt dann die Darbietung, die seiner Meinung nach am besten seiner Vorgabe und damit der darzustellenden Figur aus dem Drama entspricht. Chorisches Sprechen kann sich daran anschließen, indem Person A alle Mitspieler anleitet, den Satz nachzusprechen.

### 5.5 Den Knoten lösen

Diese Übung reflektiert in gewisser Weise das zunächst unentwirrbar scheinende Familienchaos, dem wir in dem Drama begegnen, bezieht sich aber auch inhaltlich auf eine bestimmte Textpassage: "Wie sich der Knoten, der so oft mir bange machte, nun von sich selber löst! Gott! Wie leicht mir wird, dass ich nun weiter auf der Welt nichts zu verbergen habe!" (Nathan der Weise, 5. Aufzug, 5. Auftritt). Alle Mitspieler stehen eng aneinander im Kreis und strecken beide Arme nach vorne in die Kreismitte. Die Augen werden geschlossen. Auf ein Zeichen hin greifen alle Spieler zwei Hände und lassen diese nun nicht mehr los, bis der Knoten sich gelöst hat. Man kann unter den Armen der anderen durchkriechen, darübersteigen, sich drehen, alles ist erlaubt um das Ziel zu erreichen, dass der menschliche Knoten, das Wirrwarr, gelöst wird. Nach gelungener Arbeit stehen alle Mitspieler in einem oder mehreren Kreisen (das Resultat ist nicht vorhersehbar) und halten sich noch immer an den Händen. Ein großes Erfolgserlebnis, denn allen erscheint die Situation natürlich unlösbar.

### 5.6 Standbild und Sprache

Ein Spieler geht in die Raummitte und nimmt eine charakteristische Haltung ein, die zu einer bestimmten Person aus dem Drama passt. Mit der Haltung soll zum Ausdruck gebracht werden, wie sich die Figur gerade fühlt und in welcher Situation sie sich befindet. Die Beobachter überlegen, was die Person gerade denkt. Nacheinander treten die Mitspieler hinter die Person, legen ihre Hand auf die Schulter und sprechen in 'Ich-Form' einen Satz, von dem sie glauben, dass er zu der dargestellten Situation passt. Alle hinzutretenden Darsteller bleiben bei der Figur stehen. Der Spielleiter zeigt jetzt noch einmal auf die einzelnen Personen (wie ein Chorleiter) und diese wiederholen auf sein Zeichen hin ihren Satz.

Der Protagonist lässt die Sätze auf sich wirken und entscheidet, welche

Stimmen wichtig, welche passen oder nicht passen. Der Darsteller arrangiert den Chor nach seinen Vorstellungen um. Stimmen, die nicht zu ihm passen, werden entfernt. Daran anschließend kann das Publikum den Spielern auch Fragen stellen oder deren Haltung / Aussage kommentieren.

### 5.7 Arbeit mit Rollenkarten

Um die verworrenen Familienbeziehungen des Dramas vorzuentlasten, dient ein Familienspiel mit Rollenkarten. Alle Studenten bekommen eine Sprechkarte mit einem kurzen Text über die darzustellende Person und stellen diese vor. Gleichzeitig gibt es zu jeder Person eine passende Sprechkarte, die die verborgene Hintergrundinformation (= das Geheimnis) dieser Person verrät. Die Studenten machen sich mit ihren Rollen vertraut und stellen sich der Gesamtgruppe vor. Dann tritt jeweils die Person mit dem entsprechenden Geheimnis hinter den Spieler und verrät 'sein Geheimnis'. Somit ist von Anfang an schon klar, dass z.B. Recha nicht die leibliche Tochter von Nathan und auch keine Jüdin ist. Die Übung erwies sich als außerordentlich effektiv, denn sie erbrachte den Lernern eine wesentliche Vorentlastung, die sie bei der weiteren Textarbeit unterstützte und nicht entmutigte. Ich hatte mit anderen literarischen Texten die Erfahrung gemacht, dass die Studenten relativ schnell demotiviert werden, wenn beziehungsreiche inhaltliche Zusammenhänge nicht von Anfang an transparent sind.

### 5.8 Augentheater

Aufbauend auf die Arbeit an einzelnen Rollen müssen zunehmend Aufgaben eingeführt werden, die das Verständnis von komplexeren Zusammenhängen eines Handlungsverlaufs aus der Perspektive verschiedener Figuren fördern. Kleingruppen bekommen den Auftrag, in 3-5 Standbildern den Inhalt einer Textpassage oder einer Szenenabfolge aus dem Drama darzustellen. Die Zuschauer schließen die Augen, während das Standbild aufgebaut wird. Auf ein akustisches Zeichen hin öffnen sie die Augen und betrachten die ihnen dargebotene Szene. Auf ein erneutes akustisches Zeichen hin werden die Augen wieder geschlossen, während die Gruppe das nächste Bild aufbaut. Das Öffnen und Schließen der Augen ist vergleichbar mit dem Öffnen und Schließen des Vorhangs auf einer Bühne. Die Übung beinhaltet ein beachtliches Spannungspotential. Das Schließen der Augen kreiert bei den Zuschauern eine hohe Erwartungshaltung und ermöglicht den Darstellern, komplexe sprachliche Inhalte reduziert auf die körperliche Form darzustellen. Die Übung bietet auch eine ausgezeichnete Basis zum Gesprächsanlass, visuelle Information zu verbalisieren und einen Handlungsablauf zu klären.

### 5.9 Beziehung zwischen zwei Personen definieren.

Eine andere Übung zur Auseinandersetzung mit den Figuren des Dramas in unterschiedlichen Konstellationen und Situationen ist folgende Aktivität: Jeder

Spielende identifiziert sich mit einer Rolle (= Person A) und schreibt einen Satz oder eine kurze Aussage, die typisch für diese Person in dieser Rolle und in der gewählten imaginären Situation ist. Je klarer A für sich seine Rolle definiert (Wer bin ich? Wo bin ich? Was will ich von der anderen Person?), desto leichter kann der Partner in das Rollenspiel einsteigen und das Angebot annehmen. Person A wählt eine Person B und fordert diese zum Mitspielen auf. Beide stehen in der Raummitte Rücken an Rücken. B hat keine Ahnung, welche Rolle die hinter ihm stehende Person gleich spielt und welche Aussage ihm präsentiert wird. Sobald A bereit ist, dreht er/sie sich um, tritt vor Person B und spricht seinen/ihren Text. Dieser Text gibt Person B eine spezifische Vorgabe, auf die er/sie sprachlich spontan reagieren muss.

### 5.10 Die Arbeit mit den Szenen

Der Inhalt des Dramas wurde basierend auf der vereinfachten Textfassung in Kleingruppen in Dialogform szenisch interpretiert. Während ihrer ersten Präsentationen stellten die Lernenden allerdings schnell fest, dass der verbale Ausdruck beim Spiel dominierte, weil sich fast alle an ihren geschriebenen Dialogen festhielten und der körperliche Ausdruck dadurch gehemmt und oftmals gänzlich verhindert wurde. Um die Lernenden in ihrer Aussagekraft zu unterstützen, wurden sie aufgefordert, ihre Sprechkarten auf ein Minimum zu reduzieren und diesen kleinen Text frei auf der Bühne zu sprechen. Folgende Anweisung musste dabei genau befolgt werden: Sie treten genau an Punkt X auf die Bühne, gehen zu Punkt Y und von dort bis zur Bühnenmitte. Dort bleiben Sie stehen, zählen für sich langsam bis 5, atmen ein und sprechen laut ihren Satz ins Publikum. Am Ende atmen Sie aus, zählen wieder bis 5 und gehen in der gleichen Weise wieder von der Bühne. Diese Form der Bewegungsbeschreibung mag übertrieben erscheinen, bildete aber in ihrer strikten Vorgabe einen Rahmen, in dem körperlicher Ausdruck den sprachlichen Ausdruck gezielte. Die Studenten realisierten insbesondere aus ihrer Sicht als Zuschauer während der Präsentation der anderen Rollen, wie wichtig die Bewegung auf der Bühne war und wie der dramatische Moment des sprachlichen Ausdrucks durch das zeitliche Anhalten (bis fünf zählen) erhöht wurde. Ausgesprochen hilfreich bei dieser Übung war auch die Tatsache, dass im Hintergrund leise Musik spielte. Das half sehr, die Nervosität zu verringern und den dramatischen Effekt zu steigern. Wenn das Publikum (= die Studenten) kritisierte, dass die Spieler auf der Bühne zu leise sprachen, wurden sie mit einem zusätzlichen Hinweis zum nochmaligen Sprechen aufgefordert: Sprechen Sie, als wenn oben in der letzten Zuschauerreihe eine Person mit Hörproblemen sitzt' Oder: Schreien Sie Ihren Satz. Bei Spielern, die zu übertriebener Dramatik tendierten, wurde der Hinweis gegeben, sie sollten in der nächsten Szene 'total langweilig' spielen. Diese Anleitung, die ich in einem Seminar von Keith Johnstone gelernt habe, wirkt bei vielen Spielern Wunder. Johnstone betont immer wieder, dass wir unsere Gefühle im wirklichen Leben verstecken, wenn wir aber auf der Bühne stehen, glauben wir, mit Emotionen übertrieben zu

müssen. Die Anleitung langweilig zu spielen, bringt uns einer authentisch wirkenden Situation erstaunlicherweise näher.

Um eine spannungslose Abfolge von Szenenbildern zu vermeiden kam die Idee auf, parallel auf zwei Darstellungsebenen zu arbeiten. Eine Ebene sollte im Hier und Jetzt sein und die Studenten in ihrer Rolle als Lernende des Deutschsprachkurses zeigen, die sich untereinander im Klassenraum über Lessing und über das Drama unterhalten. Dadurch sollte ein Erzählrahmen dargestellt werden, der in die Szenenbilder des Dramas überleiten würde. Diese Art der Inszenierung erschien den Studenten sehr viel interessanter als die Szenensequenzen in ihrem Ablauf dem Drama entsprechend darzustellen und gab ihnen die Möglichkeit, die Handlungsentwicklung zu erzählen, zu kommentieren oder im Gespräch durch Fragen und Antworten zu erläutern. Die Szenenbilder wurden im Theaterraum, aber auch drauen im Freien dargestellt.

Da mehrere Studenten die gleiche Rolle in unterschiedlichen Szenen spielten, benötigten wir gemeinsame Zeichen, die als Requisit leicht und schnell ausgetauscht werden konnten und die dargestellte Person kennzeichneten. Die Aufführung beginnt im Theaterraum, wo alle Kleidungsstücke und Requisiten auf einer Stange aufgehängt sind und die Spieler in Kleingruppen nacheinander, je nach Rollenzugehörigkeit, ihre Teile auswählen und anziehen. Mit dieser Einführung der Schauspieler, die sich vor den Zuschauern mit der dargestellten Person identifizieren, werden in der Filmaufzeichnung die Spieler auch namentlich genannt.

Interessant zu beobachten war in dieser Lerngruppe die Identifikation der Studenten mit den Figuren des Dramas und ihre Wahl der Rollenverteilung. Ein christlicher Araber aus Nazareth übernahm sofort die Rolle des Patriarchen und spielte diese Rolle so überzeugend, dass niemand sonst seinen Teil übernehmen wollte und er alleine die Figur bis zum Schluss spielte. Die Darsteller des Juden Nathan und des Muslims Sultan Saladin wechselten hingegen mehrmals und es zeigten sich keinerlei Konflikte, dass ein jüdischer Student den Sultan oder ein muslimischer Student den Juden Nathan spielte. Im Gegenteil, es schien den Studenten sogar Spaß zu machen, die Rolle der anderen Religion im Spiel zu übernehmen. Ich führe dies auf die vielfältigen dramapädagogisch orientierten Vorbereitungen zurück, in denen die Studenten zu Kommunikation und Kooperation in der Gruppe gefördert wurden. Diese Voraussetzungen begünstigten auch die Bereitschaft der in ihrer Anzahl im Kurs dominierenden männlichen Kursteilnehmer in dem Stück die Rolle einer Frau zu spielen.

### 5.11 Die Magie des 'dritten Auges'

Die fortschreitende Entwicklung der Projektarbeit sollte zunächst lediglich durch kurze Videoaufzeichnungen dokumentiert werden. Daraus entwickelte sich jedoch eine Filmaufnahme der gesamten Projektarbeit und der abschließenden Aufführung. Meine anfänglichen Bedenken, dass eine laufende Filmkamera die Studenten bei ihrer Arbeit hemmen und stören würde, wurde durch die Akzeptanz des Mediums seitens der Lernenden aufgehoben. Zu

meiner Berraschung begegnete ich der magischen Kraft 'des dritten Auges'. Die Studenten engagierten sich sehr viel mehr bei den Aufnahmen vor der laufenden Kamera als in der normalen Klassenraumsituation. Sie wurden zum lauten und deutlichen Sprechen motiviert und arbeiteten intensiver mit Körperausdruck. Ebenso wertvoll erwiesen sich die Filmaufzeichnungen bei der Eigenevaluation. Oftmals sahen wir zu Beginn des Unterrichts Ausschnitte unserer Arbeit der vergangenen Woche und konnten deutlich durch die somit entstandene räumliche und zeitliche Distanz Schwachstellen in der eigenen Arbeit erkennen. Die Studenten brachten weiterhin zum Ausdruck, dass durch die Filmaufnahmen ihre Arbeit an Wert gewinnen würde, denn die Aufzeichnungen blieben ihnen erhalten und wären auch anderen Interessierten zugänglich. Eine Aufführung am Ende des Semesters wäre somit nicht mehr das einzige Endprodukt ihrer Arbeit. Außerdem ermöglichte das Medium Film, unterschiedliche Orte auf dem Campus in die Szenen mit einzubeziehen. Einschränkend muss ich jedoch anmerken, dass durch die Filmaufnahmen eine zusätzliche enorme Arbeitsbelastung entstanden ist. Die Filmszenen mussten technisch bearbeitet, geschnitten, mit Untertiteln, kurzen einführenden Texten und mit Musik unterlegt werden. Bei einem solchen Projekt sollte zu Beginn klar sein, wer von den Studenten mit dieser Art von Arbeit vertraut ist und über die technischen Voraussetzungen verfügt. Das Endprodukt unserer Arbeit wurde schließlich eine 45minütige Filmproduktion.<sup>1</sup>

## 6 Rückmeldung der Studenten und abschließende Zusammenfassung

Die Projektarbeit zielte darauf ab, durch Kooperation in der Gruppe und durch den Einsatz von Körpersprache, Mimik, Gestik eine intensive Auseinandersetzung mit den Figuren eines klassischen deutschen Dramas zu initiieren. Kreative Textarbeit und schriftlicher Ausdruck sollten in szenische Interpretation umgesetzt werden. Dass die Koordination und Durchführung der Inszenierung mit abschließender Präsentation im Film dokumentiert wurde, war ursprünglich nicht beabsichtigt, ergab sich aber im Verlauf der Arbeit und bildete einen zusätzlichen Lernimpuls, der allerdings darüber hinaus auch die Entwicklung technischer Fähigkeiten beinhaltete. Die Rückmeldung der Studenten entnahm ich der Umfrage, die am Technion jedes Semester vom 'Zentrum zur Förderung der Lehrtätigkeit' zu den belegten Veranstaltungen durchgeführt wird. Darin bewerten die Studenten den Inhalt und die Relevanz des Kurses, den didaktischen Aufbau, die Lehrmethode und die Lehrperson. Zudem werden die Studenten auch zu persönlichen Aussagen aufgefordert. Diese Rückmeldung zeigt generell eine überdurchschnittlich hohe Akzeptanz der Unterrichtsform unter Einbezug von Dramatechniken. Der offene Raum, der eine aktive Form des Unterrichts und der Sozialformen ermöglicht, wird als positiv empfunden und die lockere Lernatmosphäre in Bezug gebracht zu gesteigertem Lernerfolg.

<sup>1</sup> Siehe <http://humanities.technion.ac.il/Department%20News.htm>.

Oft wird auch betont, wie der Zugang zur Fremdsprache durch die Einbindung von nonverbalen Anteilen der Kommunikation erleichtert wird und wie auf diesem Weg ohne die sonst trockene und erschwerende Regelvermittlung die Sprache gelernt werden kann. Die Mehrzahl der Studenten betont die Wichtigkeit von spielerischen Aufwärmübungen, die sie auf das Unterrichtsgeschehen vorbereiten. Die Ergebnisse dieser Umfrage zeigen deutlich, dass dramapädagogische Elemente im Fremdsprachenunterricht sehr erfolgreich eingesetzt werden können, dass sie motivierend auf die Lerner wirken und dass ein höherer Lernerfolg zu verzeichnen ist.

Diese generelle Rückmeldung der DaF-Studierenden im Technion fand auch in diesem spezifischen Kurs Bestätigung. Die Unterrichtsmethode hat sie sehr motiviert und ihnen vor allen Dingen Spaß gemacht. Weiterhin wurde allgemein festgestellt, dass die Gruppenatmosphäre außerordentlich gut war. Die Studenten betonten, dass die dramapädagogischen Elemente beim Textverständnis und der Erstellung der eigenen Dialoge sehr hilfreich waren. Deutlich wird hier aber auch, dass die Rückmeldungen der Studenten ausschließlich die angewandte Methodik kommentieren. Konflikte und Reibungspunkte, wie Lessing sie in seinem Drama auch für die heutige Zeit sehr aktuell anbietet, wurden leider nicht aufgegriffen und als Gesprächsanlass von den Studenten nicht angenommen. Natürlich waren sich die Studenten der Thematik des Dramas und ihrer Bedeutung für die heutige Zeit vollkommen bewusst, aber auch in diesem Lernkontext zeigt sich leider die allgemein bestehende Verhaltensweise des Ignorierens und des Wegschauens. Man ist sich einer bestehenden Problematik bewusst, zieht es aber vor, nicht darüber zu reden oder gar Schritte zu unternehmen, die zu einer Veränderung führen könnten. Wenn punktuell überhaupt eine Auseinandersetzung mit dem Textinhalt erfolgte, so fand diese auf eher humorvoller Ebene statt. Stand zum Beispiel in einer Szene das Thema Geld für den Juden Nathan im Mittelpunkt, so kam gewiss von irgendeinem jüdischen Studenten der Kommentar, 'dass Juden ja schließlich nur an Geld denken würden'. Ebenso konnte man damit rechnen, während der Berichterstattung des Sultans über den Kampf mit den Kreuzfahrern, eine Äußerung von muslimischen Studenten zu hören, dass dies eben 'ihre Art sei Konflikte zu lösen'. Interessanterweise kamen diese stereotypen Äußerungen der Selbstkritik aber immer nur aus dem eigenen Umfeld, d.h. es kam nie zu Spannungen innerhalb der Gruppe. Reibungspunkte und Konfliktsituationen wurden möglicherweise auch deshalb ausgeschaltet, weil das Theaterspiel auch einen sicheren Rahmen bieten kann, persönliche Konflikte zu verdecken. Das mangelnde Interesse einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Drama überraschte mich jedoch nicht, da ich schon zuvor beim Einsatz von literarischen Texten im Unterricht die Erfahrung gemacht hatte, dass Studenten einer Technischen Universität in Israel offensichtlich nur sehr schwer Zugang zur Textinterpretation finden. Für sie lag bei dem Projekt eindeutig der Arbeitsschwerpunkt auf sprachlichem Ausdruck, der Erweiterung ihrer Kommunikationsfähigkeit und einer guten Gruppenatmosphäre beim Lernen. Dass darüber hinaus Lessing ihnen eigentlich auch etwas anderes

vermitteln könnte, blieb unbeachtet. Die Tatsache, dass sich Ali, ein Muslim aus Galiläa, im Unterricht eine Kipa, die jüdische Kopfbedeckung, aufsetzte und die Rolle von Nathan spielte und Daniel, ein Jude aus Tel Aviv die Rolle von Sultan Saladin übernahm mag schon ein Erfolg der Theaterarbeit sein, dass sich mit Hilfe der Dramapädagogik hier eine Annäherung zur Begegnung abzeichnet. Israelis mögen zwar als sehr offen, lebendig und spontan gelten, meine Erfahrung hat mir aber immer wieder gezeigt, dass bei der Behandlung spezieller Themen im Unterricht (der Konflikt zwischen Juden und Muslimen ist zweifelsohne einer davon) ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und Diplomatie erforderlich ist, um sinnlosen Wortgefechten vorzubeugen. Deshalb dürfen meines Erachtens solche Auseinandersetzungen nicht forciert werden. Alleine die Tatsache, dass die Studenten in der Fremdsprache und ohne Rücksicht auf ethnische, religiöse, soziale oder linguistische Voraussetzungen miteinander kommunizierten und Bereitschaft zeigten mit dem Drama zu arbeiten, ist in diesem spezifischen Kontext als Lernerfolg zu verzeichnen, auch wenn die Projektarbeit möglicherweise nicht den klassischen Anforderungen der literarischen Textarbeit im Fremdsprachenunterricht gerecht wird.

Kritisch angemerkt wurde von den Studenten die relativ zeitintensive Auseinandersetzung über mehrere Wochen mit einem literarischen Text. Die Studenten brachten zum Ausdruck, dass in den anderen DaF-Kursen die Lerninhalte durch mehr Abwechslung an Themen und Textsorten dargeboten wurden. Vor dem Hintergrund unserer extrem schnelllebigen Zeit, in der wir alle einer permanenten Flut insbesondere von visuellen Medien ausgesetzt sind, erscheint mir diese Kritik der Studenten verständlich. Vereinzelt kam auch die Rückmeldung, dass Studenten sich mit der szenischen Darstellung überfordert fühlten, da sie der Meinung waren, kein schauspielerisches Talent zu haben. Dem ist entgegenzuhalten, dass in jedem Unterricht und bei Anwendung aller Lern- und Lehrmethoden kaum die Gesamtheit der Lerngruppe angesprochen werden kann. Immer wird es vereinzelt Lernende geben, die am Lernprozess nicht teilnehmen. Aus meiner persönlichen Erfahrung kann ich jedoch berichten, dass herkömmlicher Frontalunterricht, der auf die Vermittlung von Regelwissen ausgerichtet ist, zu einem sehr viel höheren Prozentsatz von gelangweilten, passiven und nicht motivierten Lernern führt. Meine Beobachtungen des fortlaufenden Unterrichtsgeschehens können aber auch die wichtige Bedeutung der zeitlich intensiven Projektarbeit bestätigen. Nachdem die Studenten mit der individuellen Textarbeit und ihrer szenischen Interpretation vorangeschritten waren und die ersten Anzeichen einer gemeinsamen Darstellung des Stückes erkannten, schwand ihre gelegentliche Unlust und sie ergaben sich sozusagen 'ihrem Schicksal'. Je mehr sie sich in die Rollen vertieften und als solche miteinander in Aktion traten, desto mehr wurden sie für die weitere Zusammenarbeit motiviert. Ihre Begeisterung und die eigene Wertschätzung der Arbeit gingen zum Schluss so weit, dass sie beschlossen, zur abschließenden Präsentation auch andere Studierende einzuladen und die Aufführung zu filmen.

Es wäre zu überlegen, ob zukünftige Projekte dieser Art mit dem gleichen Zeitaufwand innerhalb eines Semesters durchgeführt werden sollten, oder es

möglicherweise effektiver und gewiss mit weniger Aufwand verbunden wäre, lediglich Ausschnitte eines Dramas oder eines längeren literarischen Textes als dramapädagogische Unterrichtseinheit zu gestalten und durchzuführen.

## Bibliografie

=

Huber, Ruth (2004): Persönlichkeit als Ressource: Rollenaushandlung und Gruppendynamik in theaterpädagogischen Prozessen. In: *GFL Journal* 1/2004, 52-72

Lessing, Gotthold Ephraim (2008): *Nathan der Weise*. Hamburg: Hamburger Lesehefte Verlag

Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität

Schwerdtfeger, Inge C. (2002): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin/München/Leipzig/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt

Sting, Wolfgang (2003): Differenz zeigen. Interkulturelle Theaterarbeit als ästhetisches Lernen. Auszüge aus der Antrittsvorlesung an der Universität Hamburg am 17.06.2003 [http://www.hamburgerbildungsserver.de/faecher/dsp/didaktik/sting\\_2003.pdf](http://www.hamburgerbildungsserver.de/faecher/dsp/didaktik/sting_2003.pdf) (20.02.2011)

## Anhang 1: Kurze Zusammenfassung des Textes *Nathan der Weise* in Szenenbeschreibungen (vereinfachte Textversion für die Arbeit mit Lernenden auf dem A2/B1-Niveau)

Die Geschichte spielt zur Zeit des dritten Kreuzzuges, 1192 in Jerusalem. Der jüdische Kaufmann Nathan kommt von einer Geschäftsreise aus Babylon nach Jerusalem zurück und erfährt, dass sein Haus in Flammen stand und ein christlicher Tempelherr seine Tochter Recha aus dem Feuer gerettet hat.

Nathan bittet den Tempelherrn in sein Haus, damit sich seine Tochter bei ihm bedanken kann.

Der Sultan Saladin hat Geldsorgen und bittet Nathan zu sich. Er testet Nathans Weisheit und fragt ihn nach der wahren Religion. Nathan antwortet mit der Ringparabel. Saladin versteht schnell die Aussage der Gleichberechtigung der drei Religionen. Er bittet darum, Nathans Freund bleiben zu dürfen. Nathan bietet ihm an, dass er ihm Geld leihen kann, was den Sultan sehr erfreut.

Der Tempelherr hat sich in Recha verliebt und will sie heiraten, aber Nathan zögert mit seiner Einwilligung. Daja, die Haushälterin von Nathan, erzählt dem Tempelherrn, dass Recha nicht die leibliche Tochter von Nathan ist. Er hat sie adoptiert und ihre Eltern waren Christen.

Der Templer geht zum Patriarchen von Jerusalem und erzählt die Geschichte, nennt aber keine Namen; doch das Kirchenoberhaupt möchte sofort den Namen des Juden wissen, damit er auf den Scheiterhaufen kommt. Durch ein Verzeichnis von einem Klosterbruder findet man heraus, dass die von Nathan erzogene Recha und der christliche Templer Geschwister sind. Der Klosterbruder hatte bei dem verstorbenen Vater von Recha ein kleines Buch gefunden, in dem alle Namen seiner nahen Verwandtschaft geschrieben waren. So findet man auch heraus, dass Assad, der verschollene Bruder von Saladin, zum Christentum konvertiert war und mit einer deutschen Frau zwei Kinder hatte: Blanda von Filnek (Recha) und Leu von Filnek (der Templer). Somit sind der Templer und Recha Geschwister und auch Nichte und Neffe des Muslims Saladin.

Saladin erkennt Assads Handschrift in dem Gebetsbuch, das der Klosterbruder bei dem gefallenem Assad gefunden hat.

Der Tempelherr ist glücklich über die neu gewonnene Familie und das Stück endet in wechselseitigen Umarmungen:

Ihr nehmt und gebt mir, Nathan!

Mit vollen Händen beides! Nein, Ihr gebt

Mir mehr, als Ihr mir nehmt! Unendlich mehr! (2. Aufzug, 8. Auftritt)

## Anhang 2: Szenentext als Grundlage zur Dialoginterpretation

Wir sind in Jerusalem irgendwann zwischen den Jahren 1189-1192. Es ist die Zeit des dritten Kreuzzugs. Der Jude Nathan kommt von einer Geschäftsreise aus Babylon nach Jerusalem zurück. Dort lebt er mit seiner Tochter Recha und

seiner Haushälterin Daja, die eine Christin ist. Daja erzählt ihm, dass ein Feuer im Haus war und dass Recha fast umgekommen sei. Ein christlicher Tempelherr habe sie gerettet. Recha denkt, dass ein Engel sie gerettet habe, denn der Tempelherr habe ein weies Gewand getragen.

NATHAN: Recha! Meine liebste Tochter, ich bin zurückgekommen! Diese Geschäftsreisen machen mich ganz kaputt. Wo bist du Recha? Komm, sag deinem Vater 'Guten Tag'.

DAJA: Oh mein Gott! Das Haus ist so schmutzig!! Ich muss den ganzen Tag putzen. Wo ist blo dieses Kind?

NATHAN: Was ist passiert Daja? Warum ist alles so schmutzig?

DAJA: Oh Herr Nathan! Ein großes Unglück ist passiert!! Ein Feuer! Ein Feuer! (Recha kommt)

RECHA: Oh Vater! Ich bin so glücklich, das ist der beste Tag meines Lebens!

DAJA: Das Kind ist verrückt!

NATHAN: Recha, warum bist du so glücklich? Das ganze Haus ist zerstört!

RECHA: Das Feuer, das Haus! Mir ist alles völlig egal, ich bin verliebt!!

DAJA: Was weit du schon von Liebe?

RECHA: Ja verliebt, Vater! In einen Engel!!

DAJA: Der Tempelherr? Du nennst diesen Tempelherrn einen Engel?

### Anhang 3: Beispiel für eine Rollenkarte

Ich bin **Recha**, die Tochter von **Nathan**. Mein Vater ist ein sehr guter Mann, aber er ist oft auf Geschäftsreisen. Dann bin ich alleine zu Hause mit **Daja** unserer Haushälterin.

**Das Geheimnis von Recha:** Sie war ein ganz kleines Kind, als man ihre Eltern tötete. Ein Klosterbruder hat sie gefunden und zu Nathan gebracht. Alle wussten, dass Nathan ein sehr guter Mann war. Er war auch reich und konnte so das Kind groziehen. Nie hat er ihr aber gesagt, dass sie nicht seine leibliche Tochter ist. Sie hat auch gedacht, dass sie eine Jüdin ist, aber in Wirklichkeit war sie eine Christin.

#### **Anhang 4: Kommentare der Studenten**

„Ich habe meine Grundlagen in der Fremdsprache in kurzer Zeit vertieft und all dies mit einer Methode, die Spaß gemacht hat.“

„Ich mag diese aktive Unterrichtsmethode, sie schafft starke Interaktion zwischen den Studenten.“

„Prima Gruppenatmosphäre in der Klasse.“

„Ich hätte nie gedacht, dass ich jemals vor einer Gruppe von Menschen etwas darstellen würde und dass auch noch in einer fremden Sprache! Ich stottere!“

„Diese Methoden sind wunderbar, eine Fremdsprache zu lernen.“

„Endlich kein Frontalunterricht! Ein Grund mehr, dass ich so gern zum Deutschunterricht gekommen bin. Die Methoden im Unterricht waren handlungs- und erfahrungsbezogen. Ich konnte in dieser Klasse all den anderen Lernstress vergessen.“

„So habe ich wirklich Kommunikation gelernt, nicht nur die deutsche Sprache, auch persönlichen Kontakt zu anderen Studenten und zur Lehrperson.“

# Shakespeare and Shareholders

## A Business English Theatre Project

**Stefanie Giebert**

39!

### Abstract

This article describes a project that attempts to teach business English to an interdisciplinary group of university students by means of producing a play, the script of which has been specifically prepared to include business-related situations and vocabulary. The project mainly aims at improving students' oral competence by giving them the opportunity to use (business) English in fictional but meaningful situations and by using it as the working language throughout the whole project. The project mainly involves students who major either in business or in modern languages. In the project students who might not have been interested in literature and theatre are introduced to it through a connection with work-related topics whereas students who might not have been interested in business get a glimpse of it by approaching it through drama. Both groups can improve their proficiency in English, their 'everyday English' as well as their business English. The article describes the motivation behind the project, the project's structure and the benefits for the students but also reflects on aspects that could be improved.

## 1 Introduction

“As the cauldron bubbled an eldritch voice shrieked: ‘When shall we three meet again?’ There was a pause. Finally another voice said, in far more ordinary tones: ‘Well, I can do next Tuesday.’” This exchange, which forms the beginning of the fantasy novel *Wyrd Sisters* by Terry Pratchett, is recognisably a parody of William Shakespeare’s *Macbeth*, however, it is one that gives the eerie scenery of three witches meeting on a deserted heath a “far more ordinary” turn very soon. But Pratchett has a point here – in the first witches’ scene in *Macbeth* the protagonists do indeed have the intention of making an appointment – which is one of the standard topics in many business English textbooks. Does Shakespearean or other drama therefore have potential for being used in the teaching of business English?

I have seen, on the other hand, that in business English courses, role-play activities are often viewed with scepticism by the mostly adult learners, which I

think, might be at least in part due to insufficient preparation of the learners. Being asked to inhabit the skin of a character given, more often than not, only a moment's notice and only little context might come easy to experienced practitioners of improvisational theatre, but not necessarily to learners of business English.

However, I think that business English and drama can be combined successfully and in a way that learners can enjoy – if they are given enough time to familiarise themselves with the character they will play and the situation they are supposed to act out: in a play including business topics and business English. Thoughts like the above led to the formation of a *Business English Theatre Project* at Reutlingen University, whose first production was then indeed a business version of *Macbeth*. In November 2010, the project's innovative approach in regard to vocational preparation of students combined with language teaching on the tertiary level was rewarded with the *European Language Label 2010*, a price which is jointly awarded by the European Commission, the German Academic Exchange Service and the German Federal Ministry of Education and Research.

## 2 Situation

Reutlingen University is a university of applied sciences with about 4,000 students and a focus on business studies and engineering programmes. Attitudes towards the learning of foreign languages vary greatly between different schools and between different study programmes. However, given the internationalisation of the job market, proficiency in at least one foreign language is perceived as crucial by many students and at least part of the faculty. The study programmes that do include (obligatory) English or other language courses in their curricula – mostly in the form of specialist courses, such as English for business or for engineering, textiles etc. – in some cases have class sizes of 20 and more students and are under the obligation to cover a great number of topics in a relatively short period of time. Time for classroom discussions and practice of oral expression is therefore limited. Moreover, classes are often rather heterogeneous: students in one class might show proficiency levels in English ranging from A2 to C1 or above. This poses the problem that the weaker students might experience problems keeping up, if progression is too fast, or the stronger students might start to feel bored, if progression is too slow. Offering a project in which the participants can improve their English with the help of theatre activities shows an innovative approach to tackle some of these issues.

## 3 The Project

The project aims at improving students' competences in several areas, both linguistic and non-linguistic. It was offered for the first time in the winter

semester of 2009, as a voluntary language project which was open to students from all departments and organised by the university's International Office<sup>1</sup>.

Each semester a new full-length play (or several short plays) is/are rehearsed and presented to an audience on campus. Since initial interest was low and more participants were needed to fill the roles in the first production, the project was also advertised at Tübingen University in Tübingen, which is situated about 20 km from Reutlingen and has a lively student theatre scene. Since the participation of students from two very different universities proved beneficial to the project, the practice of recruiting on two campuses was repeated in the following semesters. In semester one and two, about 60% of the participants were enrolled at Reutlingen University, in semester three, the ratio was about 50:50. Most of the participants from Tübingen were enrolled at the modern languages department there.

### **3.1 Why Business English Theatre?**

The rationale behind devising this project as foreign language theatre with a special focus, namely business English, was the following: the majority of students at Reutlingen University major in business or engineering subjects. Traditionally, teachers and students of these subjects tend to view arts and arts-related activities as rather unimportant or even 'useless'. We therefore hesitated to introduce a conventional theatre project, where the focus would have been on literature, to this student population, assuming that it might not attract enough participants<sup>2</sup>.

We hoped, however, that students of business subjects (or engineering) might be more motivated to participate in a theatre project if they could perceive a practical, career-related benefit, such as improving their business English and their presentation skills. On the other hand, we assumed that being introduced to expressions and vocabulary from the world of business would be useful for the humanities students from Tübingen also. In recent years, efforts have been undertaken by Tübingen University to better prepare humanities graduates for the job market, e.g. by offering seminars on key competences, career coaching, etc. Introducing these students to ideas and situations from the corporate world in connection with a drama project is surely in keeping with the idea of gradually opening up the humanities' ivory tower.

Connecting business and drama is not new – in recent years, theatre activities have been established as a tool of human resources and/or organisational

---

<sup>1</sup>Since the project was purposely designed to include both German and international students it was offered within the framework of the campus-wide integration project SWITCH<sup>RT</sup>, funded by the PROFIN programme (Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender) of the German Academic Exchange Service.

<sup>2</sup>Tübingen University und Trier University, where I have had the opportunity to be active in two (English language) student theatre groups for several years between 1998 and 2010, both offer a wide range of subjects, from natural sciences over arts to business and law. The theatre groups at these universities attract students from almost all departments. Business students, however, rarely, if ever, seem to find their way into a theatre group.

development and a number of so-called *corporate* or *business theatres* (in German *Unternehmenstheater*) have sprung up in Europe and North-America, especially in France, Germany, England, Canada and Scandinavia (Meisiek 2002:3). Here, special forms of theatre, such as Playback Theatre or Forum Theatre are used by trainers working with employees or whole plays are staged for the company by either professional actors or the employees. Business theatre is usually conducted in the employees' mother tongue, its focus being on solving problems or promoting innovation and not on language learning. A related approach to business and drama would be the examination of works of literature for insights useful for human resources development, as for example offered by Norman Augustine and Kenneth Adelman (1999) in *Shakespeare in Charge – The Bard's Guide to Leading and Succeeding on the Business Stage*, which mainly addresses human resources trainers and managers. However, experiences of teaching a business language with the help of drama activities are also reported, for instance by Böttger and Bührig (2000), who examined the use of a Dürrenmatt text in teaching business German. Moreover, role play and simulation have been used in the teaching of business English for decades.

Our project differed from the above-mentioned examples of combining business, drama and language learning in so far as we decided at the beginning of the project to present our work in front of an audience at the end of the semester. The reasons for a product-oriented approach were on the one hand to raise the stakes for the participants. We assumed that the prospect of showing the result not only to the group but to a wider audience would lead to a higher motivation and better results, an assumption confirmed by Schewe/Scott (2003: 65) and Moody (2002: 143). Moreover, having a performance, public or otherwise, in the end would mean a concrete goal to work towards and even a material take-away (in the form of a video-recording of the performance and photos) for the participants, which we supposed would further increase their motivation.

### **3.2 Group structure**

The project has been in existence for three semesters now, with one theatre production per semester. The project has one main organiser/director who is supported by a business English professor, whose native language is English, and by International Office staff. At the start of each semester, the new production is announced and participants are recruited. It is possible for students to stay on for more than one semester but turnover of participants between productions has been relatively high (only five students have participated in two productions so far). This, however, is not necessarily indicative of the students' dissatisfaction with the project. More often practical reasons such as work placements, semesters abroad, exam phases or (in the case of exchange students) return to the home country prevent students from taking part in more than one production.

Each semester, the project group consisted of about 15 students (from

Reutlingen University and Tübingen University) with very different language competence levels, different national origins, different majors and different motivations to join the project. Language competence ranged from (estimated) A2 to native speaker competence. The students were majoring in business and management (17), languages (10), sciences (chemistry 4, biology 1), law (1), engineering (3) and social sciences (2). Of a total of 37 participants, the different nationalities were represented as follows: German (16), Chinese (7), American (3), French (3), Turkish (2), Italian (1), Indian (1), South Korean (1), Kenyan (1), Peruvian (1), Russian (1).

### 3.3 Project phases

Normally, during one production, there are five phases:

- Preparation (four to six weeks): the director chooses a literary pre-text or overall theme for a series of short plays and creates original scripts or adapts existing texts for the project.
- Recruiting and introductory phase (three to four weeks): the project is advertised to students, introductory meetings are held. The group plays improvisation games, group members get to know each other, they are introduced to the current semester's topic and script and read the script, group members can express preferences for roles, the script is discussed and, if necessary, changes are made and specific vocabulary is introduced.
- Rehearsal phase (eight to ten weeks): roles are assigned, smaller 'scene teams' (if short plays are being done) emerge. Character work precedes and accompanies rehearsals, ideas for costuming and use of props emerge during the rehearsal process. Students are strongly encouraged to take part in the pronunciation coaching and additional character work offered as small group or one-on-one sessions conducted by a native speaker.
- Performance phase: tech and dress rehearsals take place in the actual performance space. The group meets as a whole. The students do one or two shows on campus.
- Recapitulation phase: the group meets to watch the video of the show, an informal evaluation of the project is carried out through talking about what students liked about the project or what they would change.

### 3.4 Scripts

The group works with original or adapted texts with a more or less pronounced focus on business English. I will describe two examples from the first and second semester in more detail here.

The first production was an adaptation of Shakespeare's *Macbeth*, called *Macbiz*, which set the medieval tragedy in a modern corporate environment,

turning the protagonist into an overly ambitious manager who goes to great lengths to eliminate the present CEO. We chose to start off with a Shakespeare adaptation since we hoped that the most famous English dramatist would attract an audience even on a campus with a traditionally relatively low cultural activity level, an expectation which was mostly fulfilled. Moreover, *Macbeth* is a play frequently taught at German high schools (Gymnasien), so we hoped that at least some of our actors would be familiar with it (an expectation which was only fulfilled to a limited extent). Since the play's central conflict revolves around power and the ways to achieve it, it was relatively easy to transfer its basic outline to a modern business context – 'kingdom' is translated into 'company' (called Scotland Inc.), the king becomes the CEO. Modifications had to be made, though. Since we did not dare to confront the cast and the audience with Elizabethan English, most of the text was modernised – with a few key passages left intact – and the play was shortened to a length of about 60 minutes. A narrator appeared between scenes and provided the necessary background information. Since 14 of 15 actors in this production were female, modifications had to be made to include them all. Some characters, such as Banquo and the princes, were simply turned female. Moreover, a number of well-known female characters from other Shakespeare plays made an appearance as employees of Scotland Inc. Thirdly, the roles of the three witches were considerably enlarged with them becoming a team of unscrupulous human resources consultants, giving dubious career advice to Macbeth. All three scenes that feature the witches in the original play were 'translated' into business situations. The first, which sees the witches conferring about when to meet again, became a telephone conference using a large number of the standard textbook phrases needed for making an appointment. The second, where the witches lie in wait for Macbeth and Banquo was set in an elevator in a corporate building. The third – Macbeth seeking out the witches for more advice – took the form of a business meeting complete with slide presentation and video conferencing sequences to represent the three ghostly apparitions.

For the second production, the director prepared four original short plays, between 5 and 20 minutes in length, based on business vocabulary transferred to completely different contexts, for example a pirate story. The pirate play derives some inspiration from the Monty Python short film *The Crimson Permanent Assurance*, in which a group of elderly employees at an insurance company rebels against a new management, turning the whole insurance building into a pirate ship and sailing off in order to attack the world of high finance. In our version, the pirates are pirates from the beginning, but they are trying to employ modern management strategies and buzzwords in their everyday actions. This created a lot of puns – since expressions such as "killer application" (the ship's canons) or "pull strategy" (a phrase used when a pirate went overboard) or "networking" (needed to repair fishing nets) were taken literally. The intention was to make these expressions more memorable by giving them quite a different meaning than what they normally have. The beginning of the project therefore included a discussion of the real meaning of an expression or phrase and its

new meaning in the pirate context, while the programme given to the audience also included a glossary of terms.

The third production used a common topic for several (mostly original) short plays: airports and vocabulary related to travel. Here we strayed a little from the strict business focus but since travel is an important part of the business world it seemed nevertheless justified to focus on this theme for a business English theatre project.

## 4 Evaluation

So far, no formal evaluation process has been established, yet, in the feedback gathered so far, a number of our initial assumptions have been confirmed. After the first production, some of the participants gave feedback in informal conversations, stating that the project – even though they had at times experienced it as stressful, especially the rote-learning of their lines – had helped them to gain more confidence for talking in front of groups in a foreign language and that they were glad to have participated.

After the second production, a guideline-based group interview<sup>3</sup> was carried out with four of the participants: a student (who was doing an internship at the International Office) came to the group with a set of questions we had agreed on before and complemented them with more detailed questions as the situation required. The organisers of the project were not present during the interview since we assumed that the students would probably be more honest towards another student and not feel compelled to give only positive answers. The interviewed students, from Germany, China and France and majoring in business, chemistry and pedagogy, had all acted in the business pirate-play. The students agreed that taking part in the project had improved their self-confidence, more specifically their confidence to stand in front of a group and speak English – thus our assumption that students would perceive acting in English as beneficial for (English) presentations and talks was confirmed. Moreover, they stated that by using English as the working language in the project they had improved their “everyday English”. They did not mention an improvement in their business English competence but since in this case three of four of the interviewed students were non-business majors, the business aspect might not have been of crucial importance to them. Three of the four interviewed students were exchange students whose proficiency in English was higher than their proficiency in German, and they mentioned that for them this project had been an opportunity to engage in an extracurricular activity without being hindered by their limited command of German. All students moreover stated that “meeting (new) people” had been another motive for them to join

---

<sup>3</sup> Guideline-based interviews (‘Leitfadeninterviews’) are characterized by their relatively open structure – in contrast to standardised interviews. The exact formulation of questions and their order is left to the interviewer who can thus adapt to the flow of the discussion (Schnell et al. 1999: 357). Guideline-based interviews are normally documented either by notes the interviewer takes, protocols from memory or audiotaping. We videotaped the interview.

the group.

The sixteen students from the recently finished third production were asked to fill out a short online evaluation questionnaire. Nine students completed the questionnaire<sup>4</sup>. Eight of them mentioned making new friends and interacting with a different set of people as one of the benefits of taking part in the project. Five mentioned having the opportunity to act on stage as a benefit. Gaining confidence, practising English, and “having fun” were mentioned four times each. Three students mentioned learning how to work in a team as a benefit. The results of the questionnaire resemble the results of the group interview in regard to what the students view as their personal ‘takeaway’<sup>5</sup> from the project. When asked about their motivation for joining the project, nine out of nine answered that it was an interest in theatre which brought them to the project, only one mentioned “improving my English” as a additional motive. Asked to assess their proficiency in English before and after the project on a five-point scale, three thought they had improved their proficiency “a little”, one answered “strongly” and one answered “not at all”. Five students did not answer this question at all<sup>6</sup>. Since the students filled out the questionnaire anonymously, it is not known which part of the group they belonged to, that is, if these were students from Reutlingen or from Tübingen. However, it seems likely that the majority of them were students from Tübingen, since their answers reflected a strong interest in theatre in general and only secondly an interest in improving their English language skills. For the future it would be important to ensure that all participants take part in the evaluation in order to find out the whole range of motivations and reactions.

In both the interview and the online questionnaire the students were asked what they would like to improve. Answers here were quite varied, ranging from requests for more directing details over a wish to bring the whole group together more often (a lot of work in semester three was done in smaller teams) to statements like “nothing was missing”. In so far as it is possible, the organisers try to implement students’ suggestions in the planning and production process. One example: students from semester two had mentioned that they found only one show not enough, therefore we did two performances in the following semester, which seemed to work well.

## 5 Benefits

---

<sup>4</sup>At the beginning of February 2011, the evaluation questionnaire, which had been made available to the students on 22 January 2011, was still open for participation, so the figures mentioned here are a provisional result.

<sup>5</sup> A piece of current management jargon which could be translated as: “what they got out of it”.

<sup>6</sup>As it turned out, this happened to due a technical problem. Because of browser compatibility issues part of the students could not see this question in the questionnaire.

## 5.1 Linguistic and non-verbal skills

Students who participate in the project are given ample opportunity to improve their spoken English: first, by practising the lines of their assigned roles and, second, by using English as the working language throughout the whole project. Moreover, in order to perfect their parts, they are offered one-on-one pronunciation coaching sessions with a native speaker, who teaches business English at Reutlingen University. Most students from Reutlingen University took advantage of this offer. In the second semester, most of the Reutlingen students also used the opportunity to do additional role work with the English professor who acted as a co-director of this production. Apart from speaking, students can practise their reading skills, enlarge their (business) vocabulary and practise basic (work-related) writing skills since part of the scheduling is done via e-mail as students are required to inform the director when they cannot come to a rehearsal etc.

A heterogeneous group structure is not an impediment in this project, as roles can be tailored to the abilities of the students by including roles of varying size and language difficulty. Moreover, also students whose language skills are limited can succeed if they are good actors since body language and a sense for timing, comic effects, ability to express emotions etc. constitute a considerable part of a successful performance. On the other hand, students who have so far taken a purely intellectual, 'non-physical' approach to language can learn "to what extent voice pitch, speech tempo, intonation, intermittent silences, facial expressions and body language can intensify and transform the pure semantic of words" (Bourke 1993: 229).

Given the collaborative character of the project, where no grades are awarded, stronger students are encouraged to help weaker students instead of competing with them, for example by explaining unknown words or correcting pronunciation, "for in communication activities [feedback] will come just as appropriately (if not more so) from fellow learners" (Murphy 1986: 146). Moreover, as Glock observes:

Drama offers students opportunities to take risks, secure in the knowledge that they will not be ridiculed or singled out in front of their peers for making the type of syntactical or pronunciation errors that any second language learners makes. Instead, they can try out the language and make their own effort to communicate ideas. Feedback from peers will soon tell them whether or not they have been successful! (1993: 110f)

Having the students give feedback to the others becomes more important the closer a production gets to performance. Whenever there is an opportunity to get several of the scene teams together to show each other their scenes, everyone is encouraged to give feedback on what they have seen and heard. Students will thus learn to take responsibility for not only their own individual learning process but for that of the whole group.

Moreover, since the group has always been mixed in regard to the students' acting experience, students who do have acting experience are often a great help to the 'newbies'— simply by playing their part well and giving the others an

example on which to model their own performances.

## **5.2 Personal skills / work-related skills**

Students who participate in the project can improve their presentation skills by putting their new-found knowledge about body language, voice projection, articulation etc. into practice and by having to live through at least one performance, they will gain confidence for standing in front of an audience, speaking a foreign language. Moreover, behaviour appropriate to specific work situations was practised in the project, so for example making an appointment by telephone formed the central focus of one scene in *Macbiz*. Here, in this *no penalty zone* of a fictional situation (Heathcote 1991: 130) students could playfully practice a situation which, in real life, might be connected with considerable anxiety.

Moreover, students had to find strategies for memorising their lines. In semester one, we assembled a help sheet, listing different possible strategies for memorisation, which we made also available to the students in the following semesters. If time had allowed it, a more extensive discussion of learning strategies and sharing of experiences would surely have been fruitful for the participants.

Finally, students had – up to a certain extent – the opportunity to acquire project management skills, even though more responsibility could have been transferred to them (e.g. for marketing, costumes, props, etc.). However, this proved difficult because most of the students only had a limited amount of time to spare and therefore we mostly let them concentrate on acting.

## **5.3 Interdepartmental and intercultural awareness and competences**

The project promotes interdepartmental contacts since it involves students from different faculties and universities. Students who participate become more aware of other 'study cultures' and are confronted with their own prejudices and stereotypes – which are common among arts or, respectively, business students who might encounter the other type of student on the bus or in the street but who rarely interact with them. Thus, possibly existing prejudices can be checked against reality.

The project also promotes intercultural awareness since, throughout the three semesters of its existence, the group has always had a multicultural set-up. Intercultural questions are not explicitly addressed by the director, but by working on a common goal in a mixed group, they arise naturally. In an atmosphere characterised by mutual respect and the pursuit of a common goal, intercultural topics are usually addressed in a friendly and often humorous way (for example questions of punctuality). International students have so far been very open and cooperative, adapting to the group without any perceived difficulties. Working in a mixed-nationality group also gives the students the opportunity to encounter and learn to understand different accents, which

should prove of advantage to them in a work context since here they will rarely be confronted with speakers of Received Pronunciation or General American but rather with Chinese, Indian, Russian or other speakers who use English as a lingua franca (cf. for example Ehrenreich 2010).

## 6 Room for improvement

### 6.1 Group cohesion

For stronger group cohesion and a longer time period for inter-university contact, it would be desirable for the groups from Reutlingen and Tübingen to meet earlier during a production or even to form mixed rehearsal groups. However, it seems unlikely that participants will agree because the students have limited time and adding travelling time to and from rehearsal in another city would probably lead to a loss of participants. Also, the high turnover rate of participants at the end of each production leaves little room for continuity and long-term skill building – whereas in more traditional student theatre groups, participants mostly stay two to three semesters at least<sup>7</sup>. Often students need a longer period of time in order to 'open up' and develop their acting skills, as Bourke (1993: 230) points out and as my own experience with different student theatre groups confirms.

### 6.2 Time constraints

Because of the voluntary character of the project, the group consolidation phase is relatively long since there is a high level of fluctuation (in both directions) in the first weeks of each semester. Since a group size of 10-15 is considered desirable, every interested student is welcome, which is why the policies for joining the group are relatively permissive. On the other hand, the long consolidation phase shortens the time available for actual rehearsal work. Also heterogeneity of the group leads to a great variety of study schedules that have to be taken into account: the rehearsal schedule is therefore hard to organise. Different academic calendars of the students (three different calendars have to be taken into account) also limit the time periods available for doing theatre productions.

Since the project is product-oriented, and the time the students can spend on the project is limited (usually two to three hours a week for each 'scene team'), it is not always possible to work on each aspect in detail, so for example voice training and work on body language could have been more intensive. It would be desirable to spend a whole day with the group to focus on aspects such as breathing techniques, articulation exercises, and to explore the possibilities for

---

<sup>7</sup>In 2010, I conducted an online-survey among English-language theatre groups in Germany with the aim of comparing group structures and organizational approaches to play production. Results (in German) are summarized here: <http://dramagroups.de/wp-content/uploads/2010/07/Auswertung-English-Drama-Groups.pdf>.

rounding off a character by displaying certain vocal (pitch, volume, accent, pace, etc.) and other bodily characteristics (walks, gestures, tics, etc.) or by doing lengthy exercises that let them explore a character<sup>8</sup> In the past three semesters, however, we usually touched on these issues only briefly – by doing basic exercises for clarity and loudness and by letting the actors tryout different walks until they found one that seemed suitable for their character.

It would be an additional benefit if the students themselves could adapt the script(s) in order to give them the opportunity to familiarise themselves with the text even more strongly and to practice their writing abilities. However, in the period of one semester with weekly meetings there is simply not enough time. Unfortunately, due to the high turnover stated earlier it is also almost impossible to keep a whole group over two semesters, which would be the time needed to prepare a full-length play from script-writing to performance.

### **6.3 Native speaker input**

It has proved difficult to attract students whose native language is English to participate in the project. Maybe the project would have to be marketed differently to this group – the chance to improve their English can hardly be a motivation for them to join the project. Exchange students from non-English-speaking countries, however, show a lively interest in the project, often, as stated above, because they find it easier to interact in English since they have just begun learning German. If exchange students who speak little or no German, are part of the group, this is actually beneficial to the other participants since it provides a natural justification for using only English in class. Moreover, as stated above, the opportunity to listen to different international accents is probably more useful to students who will enter the world of business than being exposed exclusively to British or American English.

### **6.4 Measuring success**

It is hard to assess the language improvement of the participants quantitatively. It would in theory be possible to carry out diagnostic pre- and post-project language tests (cf. Kao and O'Neill 1998:72ff); however, it seems likely that putting a test at the beginning of the activities will scare off the participants, especially weaker students, which is not desirable. It is also hard to assess skill improvement empirically since other factors, such as regular language courses the students take, cannot really be excluded as influences on their language development in a post-project language assessment. We did, however, try to measure the project's success by letting the students evaluate their experiences by means of a group interview after the second semester and an online questionnaire after the third semester. We switched from a group

---

<sup>8</sup>For example one role-exploration exercise called 'emblem river' takes about 40 minutes alone. Including lengthy exercises such as this one is usually welcomed by students who really want to get to explore their character in detail, as I have learned from my work with other theatre groups, but it is not always feasible.

interview to online questionnaire mainly because of time problems: during the winter semester 2010/2011, the group performed the play shortly before Christmas break, and afterwards it was not possible to find a date for a group interview since their examination period had begun. Moreover, we hoped that the anonymity of an online survey would make it easier for the students to voice criticism. Of the 27 students taking part in the project during semesters two and three, thirteen participated in the evaluation, so our evaluation does not represent the full range of opinions. Summing up the results of both the group interview and online evaluations, it can, however, be said that social and motivational aspects (“meeting new people” and “having fun”) are at least as, if not more, important outcomes for the participants as the opportunities to improve language competence and personal skills (most often mentioned: presentation and performance skills, moving and speaking with confidence in front of groups, learning to work in a team). The instruments we have used so far to measure the project’s success and students’ responses could probably only measure what was on the surface of the students’ minds (interview) and what they could put into short and concise answers (questionnaire). It would certainly be interesting to observe students’ introspective reflection about their participation, which could be done with the help of learner diaries (cf. Kao and O’Neill 1998) – provided participants are willing to engage in this extra task. Another, and probably more feasible approach would be to either introduce an external observer to the practice sessions or to videotape the practice sessions and let an external observer evaluate them. This might lead to insights about participants’ development throughout the project of which they themselves are not aware and of which they can therefore not report in an evaluation interview or questionnaire. For future semesters, using a greater variety of evaluation instruments should therefore become part of the recapitulation phase.

## 7 Conclusion

Despite organisational limitations and constraints, the project has proved rather successful so far. Students are offered an alternative approach for improving their English. Those who might not have been interested in theatre are introduced to it through a connection with work-related topics and students who might not have been interested in business get a glimpse of it by approaching it through drama. Besides the usual strengths that characterise the use of theatre activities in language learning, such as holistic learning and motivational aspects, the students who participate in the project profit from the group’s interdisciplinary and multinational set-up. The project’s product-orientation ensures a high motivation and, eventually, the general satisfaction of the participants with a presentable outcome.

## Bibliography

- Augustine, Norman; Adelman, Kenneth (1999): *Shakespeare in Charge – The Bard's Guide to Leading and Succeeding on the Business Stage*. Boston: Hyperion Books
- Bourke, Eoin (1993): Work at the Coalface. In: Schewe, Manfred; Shaw, Peter (eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Lang
- Böttger, Claudia; Bührig, Kristin (2002): Zum Einsatz von literarischen Texten im Unterricht Wirtschaftsdeutsch. In: *GFL Journal* 2, 30-47
- Bräuer, Gerd (ed.) (2002): *Body and Language*. Westport, Conn. [u.a.]: Ablex Publishing
- Ehrenreich, Susanne (2010): Englisch und andere Sprachen im Beruf: Welches Englisch, welche Kontexte? Ergebnisse einer ethnographischen Studie in globalen Unternehmen. Paper presented at GMF Conference, Augsburg, Germany, 18. September 2010
- Glock, Carolyn (1993): Creating Language Contexts Through Experiential Drama. In: Schewe, Manfred; Shaw, Peter (eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Lang
- Heathcote, Dorothy (1991): *Collected Writings on Education and Drama*. Johnson, Liz; O'Neill, Cecily (eds.): Evanston: Northwestern University Press
- Kao, Shin-Mei; O'Neill, Cecily (1998): *Words into Worlds*. Stamford, CT [u.a.]: Ablex Publishing
- Meisiek, Stefan (2002): Addressing Everyday Work Life: Beliefs and Practices of Organization Theatre Companies. Paper presented at Euram 2002 Conference, Stockholm, Sweden. 14 January 2010:  
<http://www.dpb.dpu.dk/dokumentarkiv/Publications/20051215153043/CurrentVersion/file.pdf>
- Moody Douglas J. (2002). Undergoing a Process and Achieving a Product: A Contradiction in Educational Drama? In: Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language*. Westport, Conn. [u.a.]: Ablex Publishing
- Murphy, Dermot (1986): Communication and correction in the classroom. In: *ELT Journal* 40/2, 146-150
- Pratchett, Terry (1988, 2001): *Wyrd Sisters*. New York: HarperTorch
- Schewe, Manfred; Scott, Trina (2003): Literatur verstehen und inszenieren. Foreign Language Literature Through Drama. A Research Project. In: *GFL Journal* 3, 56-83
- Schewe, Manfred; Shaw, Peter (1993): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: R. Oldenbourg Verlag

## ‚Wenn man sieht, dass die Jugendlichen wirklich dabei sind‘

Das Schülertheaterprojekt der Partnerschulinitiative in Mittelosteuropa

*Birgit Oelschläger*

### Zusammenfassung

An den Goethe-Instituten im Ausland werden vermehrt Theaterprojekte mit Deutsch lernenden Jugendlichen durchgeführt. Der Artikel will eins der umfassendsten Projekte vorstellen, das in diesem Jahr zum dritten Mal durchgeführt wird. An Hand des Beispiels des Schülertheaterprojektes mit Partnerschulen des Goethe-Instituts in Mittelosteuropa soll aufgezeigt werden, wie deutschsprachiges Schülertheater schon auf niedrigem Sprachniveau umgesetzt werden kann. Dabei werden sowohl Rahmenbedingungen, Konzept als auch Arbeitsweisen und -ergebnisse vorgestellt und die Spezifik, Machbarkeit und Nachhaltigkeit eines solchen Theaterprojektes mit Fremdsprachenlernern ausgewertet.

## 1 Hintergrund



Abbildung 1: Warm-up vor der Vorstellung

Als die Idee eines Schülertheaterprojektes mit Deutschlernern<sup>1</sup> im Sommer 2008 durch den Experten für Unterricht am Goethe-Institut Budapest erstmalig

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wurde auf die Verwendung von Doppelformen verzichtet. Die männlichen Pluralformen schließen dabei die weiblichen Formen mit ein.

an mich herangetragen wurde, war ich sofort Feuer und Flamme. Theaterarbeit mit Schülern außerhalb der unterrichtlichen „Zwangsjacke“ anzuleiten, eröffnete mir die Möglichkeit mich wieder stärker auf die ästhetische Dimension von Theater zu konzentrieren. Während Theater im Fremdsprachenunterricht in erster Linie mit einem sprachlichen Lernzuwachs verbunden wird und Theatermethoden dabei eher instrumentalisiert werden, stellt ein Theaterprojekt die Aufführung als Produkt und Endziel in den Mittelpunkt der Arbeit. Die Fremdsprache kann zum einen Kommunikationsmittel innerhalb des Probenprozesses werden und zum anderen als ästhetisches Mittel innerhalb des gestalterischen Repertoires eingesetzt werden und wird dabei sozusagen nebenbei erlernt: Sie ist unverzichtbarer Teil des Prozesses, aber sie verliert an explizitem Fokus, der bei vielen Schülern mit Leistungsdruck in Folge von Benotung verbunden ist. Einer meiner beiden Kollegen, der Regisseur Jens Vilela Neumann, mit dem ich nunmehr im dritten Jahr das Projekt durchführe, äußerte sich diesbezüglich so: „Das Theater und die Begeisterung fürs Theater steht bei dem Projekt im Mittelpunkt und nicht die Sprache oder der kulturelle Austausch. Sonst würde ich mich fühlen wie ein Deutschlehrer oder jemand, der etwas verkaufen muss.“ Damit trifft das Projekt auch das oberste Ziel der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“,<sup>2</sup> kurz PASCH genannt, in dessen Rahmen das Projekt stattfindet:

Wir wollen den Weg dafür bereiten mehr Menschen das Erlernen der deutschen Sprache zu ermöglichen und ihr Interesse an unserem Land und unserer Gesellschaft zu wecken, kurz: sie für Deutschland zu begeistern.<sup>3</sup>

Neben der Möglichkeit für die Schüler, die Fremdsprache Deutsch in einem außerschulischen Kontext zu erleben und anzuwenden, besteht das Konzept des Projekts darin, eine Möglichkeit der Begegnung und Vernetzung von Schülern und Lehrern der Partnerschulen aus den sechs beteiligten Ländern zu schaffen und des Weiteren die Lehrer in der Theaterarbeit aus- bzw. fortzubilden, so dass Theaterprojekte langfristig einen festen Platz in ihren Schulen erlangen. Für mich persönlich war es eine einzigartige Gelegenheit, nicht nur Lehrer fortzubilden, sondern auch anschließend direkt mit ihren Schülern zu arbeiten sowie ihre Schulen und damit ihre eigentliche Lehr- und Lernumgebung kennen zu lernen.

Auf Grund unserer Erfahrungen und sich verändernder finanzieller Rahmenbedingungen wurde das Projekt im Laufe der drei Jahre immer wieder verändert. So wurde die Form des Wettbewerbs nach einem ersten Durchlauf im Jahr 2008 mit nur sechs Schulen aus drei Ländern in den Folgejahren wieder gestrichen, da sich herausstellte, dass der Wettbewerb dem Ziel der Vernetzung der

---

<sup>2</sup> Umgesetzt wird die Initiative von den Mittlerorganisationen Goethe-Institut, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, dem DAAD und dem Pädagogischen Austauschdienst. Verantwortlich für das Theaterprojekt sind die beiden Experten für Unterricht an den Goethe-Instituten in Prag und Budapest.

<sup>3</sup> Steinmaier, Dr. Frank-Walter, ehem. Bundesminister des Auswärtigen: Globale Bildungspartnerschaften – Die Initiative Schulen – Partner der Zukunft. In: *Fremdsprache Deutsch* Sonderheft 1/2009, München: Hueber, 3.

Partnerschulen durch Konkurrenz entgegenwirkte. Im Folgenden wird das 2010 durchgeführte Projekt vorgestellt, an dem dann insgesamt 12 Partnerschulen aus Tschechien, der Slowakei, Ungarn, Polen, Slowenien, Litauen und Estland teilnahmen (2011 wird ein ähnlich konzipiertes Projekt mit 11 dieser Schulen durchgeführt). Es nahmen insgesamt 23 Lehrerinnen und ein Lehrer teil, die Theatergruppen mit jeweils 10 Schülerinnen und Schülern gründeten, die mindestens 13 Jahre alt waren und Deutsch mindestens auf dem Sprachniveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens beherrschten.

## 2 Konzept: Stückentwicklung

Da es Hauptziel des Projekts ist, den Schülern einen lustvollen und spielerischen Zugang zur Fremdsprache Deutsch zu ermöglichen und sie damit langfristig für den Spracherwerb zu motivieren, ist es wichtig, sie dort abzuholen, wo sie stehen, das heißt, von ihrem aktuellen Sprachstand auszugehen und sie auf dem vorhandenen Niveau zu stärken. Die Theaterarbeit soll ihnen die Möglichkeit bieten, ihre Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden und so eine aktive Sprachbeherrschung zu erlangen. Deutschlerner können durch Theaterarbeit praktisches Sprachhandeln erproben und trainieren, sich dabei emotional beteiligen, sich so mit der Sprache identifizieren und einen persönlichen kreativen Bezug zu ihr gewinnen. Außerdem bietet sich dadurch die Möglichkeit, die deutsche Sprache auch außerhalb des Unterrichts – ohne Angst benotet zu werden – kontextbezogen anzuwenden.

Da die Mindestvoraussetzung des Sprachniveaus der Schüler auf A2 des GER liegt, hätte ein Konzept, bei dem ein feststehender Text vorgegeben und inszeniert wird, nur bedeuten können, dass die meisten Schüler den Text auswendig lernen und er letztlich eine fremde Hülle für sie bleibt. Deshalb wurde als Herangehensweise an die Produktion die Stückentwicklung gewählt, bei der keine fertigen Stücktexte inszeniert werden, sondern ein Stück über Improvisationen entsteht. 2009 wurde als Thema für die Stückentwicklung der Titel *Unser täglich Drama* vorgegeben, 2010 lautete es *Ich & Du*, das diesjährige Thema lautet *Helden*.

Das niedrige Sprachniveau vieler Schüler stellte sich als größte Hürde für alle heraus. Rückblickende Schüleräußerungen wie „ich war nicht so gut in Deutsch, manchmal hatte ich Verständnisprobleme, manchmal habe ich gedacht, dass alles verrückt ist, aber dann machte es Spaß“ zu zeigen, dass unglaublich viel Mut dazu gehört, nicht nur die Fremdsprache Deutsch zu sprechen, sondern sie auch adäquat in einer Szene einzusetzen. Dadurch, dass letztlich aber am Theaterprodukt, an der Szene und ihrer Qualität gefeilt wird und die Verbesserung der sprachlichen Fehler zunächst nur sekundäre Bedeutung hat, macht die Schüler zunehmend selbstbewusster im Umgang mit der Sprache. Schüler, die letztes Jahr noch schüchtern ihre ersten Schritte auf die Bühne wagten und auch in diesem Jahr dabei sind, fallen nicht nur durch ihre Spielsicherheit, sondern auch durch ihre Sicherheit im Umgang mit der deutschen Sprache auf. In Auswertungsgesprächen mit den Schülern

wurde deutlich, dass sie sich alle durch die Projekterfahrung insgesamt stärker und selbstbewusster fühlen und viel von der Angst verloren haben, überhaupt Deutsch zu sprechen.

Das Konzept einer Stückentwicklung ermöglicht es, am Erfahrungshorizont der Schüler anzusetzen und sie einen persönlichen Bezug zum Thema finden zu lassen. Sie erfahren Theater so als Mittel, sich selbst und ihre eigenen Sichtweisen auf Deutsch auszudrücken, was sich sehr positiv auf die Lernhaltung und ihre Einstellung gegenüber der deutschen Sprache auswirkt. So war von den meisten Schülern zu hören, dass sie nach dem Projekt auch mehr Lust auf den Deutschunterricht gewonnen hatten.

Ein weiterer Grund, der für die Stückentwicklung und gegen die Inszenierung einer Stückvorlage spricht, ist, dass Schülertheater prinzipiell bewusst eigene Formen finden sollte, um sich gegen das professionelle Theater abzugrenzen und es nicht zu imitieren. Darüber hinaus liegt die Entscheidung für eine Stückentwicklung auch deswegen nahe, weil in gängigen Dramen kaum Rollen für eine große Gruppe, vor allem für Mädchen, vorhanden sind.<sup>4</sup> So wurde zusätzlich als Rahmenbedingung für die Arbeit an der Inszenierung vorgegeben, dass alle Spieler mit ins Stück einbezogen werden müssen und nach Möglichkeit eine Hierarchisierung der Rollen vermieden wird.

Auch der zeitliche Rahmen – 2010 waren es nur fünf Monate<sup>5</sup> – spielte eine ausschlaggebende Rolle für die Wahl einer Stückentwicklung, denn die meisten Gruppen konnten nur ein bis zwei Mal pro Woche proben, so dass es nicht möglich war, ein Drama von anderthalb Stunden Dauer oder mehr zu inszenieren. Eine weitere Vorgabe war deshalb, ein Stück zum Thema von ungefähr 20 Minuten zu entwickeln.

Für die Stückentwicklung wurden drei verschiedene Herangehensweisen zur Auswahl gestellt: Man kann zum Thema zunächst eigene Texte schreiben, wobei auch hier von der persönlichen Erfahrung ausgegangen werden sollte. Dafür wurden auf der Lehrerfortbildung Verfahren des kreativen Schreibens und daran anschließende Inszenierungsverfahren vorgestellt. Die zweite Herangehensweise geht von einem Prosa- oder Theaterstück aus, auf dessen Grundlage improvisiert wird. Die dritte Möglichkeit besteht in einer losen Szenencollage zum Thema. Dabei können neben literarischen und eigenen Texten auch Fachtexte zum Thema – etwa aus dem Internet – verwendet werden.

Bei allen drei Herangehensweisen wird in einer ersten Phase Material gesammelt und improvisiert, bis dann nach der Auswahl von Szenen und dem Erstellen eines Handlungsgerüsts oder einer konkreten Abfolge erst später das tatsächliche Stück schriftlich verfasst wird. Wie sich im Verlauf des Projekts

---

<sup>4</sup> Vgl. hierzu: „Ein zentrales Problem des Schülertheaters besteht darin, dass geeignete dramatische Texte fehlen.“ Genauer: „Die am meisten augenfälligen Differenzen zwischen den Anforderungen des dramatischen Textes und den Möglichkeiten der Gruppe bestehen im Alter, im Geschlecht und in der Anzahl der benötigten Figuren. Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, dass der Stoff des dramatischen Textes oft keine Beziehung zu der Gruppe hat, die spielen will“, zitiert in *Fokus Schultheater 05* (2006): 16.

<sup>5</sup> 2011 erstreckte sich das Projekt von Januar bis Oktober.

herausstellte, gehörte die Erstellung einer Stückfassung zu den Hauptaufgaben der Theaterpädagogen. Dies liegt nicht nur daran, dass die Theaterpädagogen im Gegensatz zu den Lehrern Muttersprachler sind, sondern auch, dass doch viel dramaturgisches Gespür nötig ist, um Szenen inhaltlich, rhythmisch und ästhetisch miteinander zu verbinden.

Da in diesem Projekt – zumindest in den beiden ersten Jahren – relativ wenig Zeit für den Probenprozess<sup>6</sup> und die damit verbundene Stückentwicklung zur Verfügung stand, war ein erfahrenes und professionelles Theaterpädagogenteam von zentraler Bedeutung. Das Team bestand aus drei Mitarbeitern, die sich durch ihre unterschiedlichen Erfahrungshintergründe bestens ergänzten und so mehrere Kompetenzen mitbrachten, die ein solches Projekt erfordern.<sup>7</sup>

### 3 Durchführung: Projektphasen

#### 3.1 Phase 1: Lehrerfortbildung

Die Auftaktveranstaltung des Projekts war eine zweieinhalbtägige Theaterfortbildung Ende Januar 2010 am Goethe-Institut Krakau, bei der die Lehrer abgesehen von der Präsentation des Konzepts und der Planung des Projektes vor allem eine Einführung in die theaterpädagogische Grundlagenarbeit erhielten.<sup>8</sup> Die Lehrer, die bis auf eine oder zwei Ausnahmen noch keine Spiel- und Spielleitungserfahrung besaßen, wurden in drei Schritten auf die Projektarbeit vorbereitet: Sie sammelten zunächst eigene Spielerfahrungen in Improvisationen, erhielten dann gelenkte Beobachtungsaufgaben zur Szenenauswertung und wurden zuletzt als eigenständige Spielleiter tätig, indem sie eigene Übungs- und Probensequenzen konzipierten und durchführten.

Die wichtigste Voraussetzung, um theaterpädagogisch tätig zu werden, ist die eigene Spielerfahrung. Erst dadurch hat die Lehrkraft sozusagen „am eigenen Leib“ erfahren, was es heißt, sich dem darstellenden Spiel zu öffnen und welche Faktoren die Bereitschaft dafür ermöglichen bzw. welche Hilfen die Spieler benötigen. Nur wenn man selbst positive Erlebnisse mit Theater verbindet, kann sich die Begeisterung fürs Spielen auch auf die Schüler übertragen und dann kann Theater sehr ansteckend wirken. Darüber hinaus ist es bei der Anleitung von Fremdsprachenlernern wichtig, Übungen und Figuren spielerisch zu demonstrieren, damit die Aufgabenstellung auf deutsch verstanden werden kann.

So wurden am ersten Fortbildungstag vier Module szenischer Grundlagenarbeit zu den Aspekten Auftritt, Situation, Figur und Text durchgeführt. Parallel

<sup>6</sup> Das Projekt erstreckte sich von Januar bis Mai/Juni, dieses Jahr sind die Abschlusspräsentationen erst im Oktober.

<sup>7</sup> Jörg Isermeyer ist neben seiner Tätigkeit als Theaterpädagoge auch Autor und Musiker, Jens Vilela Neumann darüber hinaus auch Schauspieler und Regisseur, die Autorin selbst auch Deutschlehrerin und Lehrerfortbilderin.

<sup>8</sup> 2008/09 hatte es zu Beginn zwei zweieinhalbtägige Lehrerfortbildungen gegeben. Ungefähr die Hälfte der Lehrerinnen nahm 2010 am zweiten Projektdurchlauf teil und nur die „Neueinsteigerinnen“ erhielten einen Einführungsworkshop.

dazu wurden Regeln der szenischen Gestaltung und des Feedbackverfahrens vermittelt. Darauf aufbauend wurde am nächsten Tag der Bezug zum Projektthema *Ich & Du* hergestellt. Nach einem ersten Assoziogramm von Begriffen zum Projektthema entwickelten die Seminarteilnehmer daraus persönliche Texte, die als Ausgangspunkt für Improvisationen dienten.

Im Zusammenhang mit dem Schwerpunkt Improvisation führten die Teilnehmer schließlich kurze Trainingseinheiten im Micro-Teaching-Verfahren durch und evaluierten sie. Anschließend wurde an unvorbereiteten Improvisationen gearbeitet, die an Hand eines Fragebogens zu einzelnen Aspekten des Zusammenspiels und der szenischen Gestaltung von den Seminarteilnehmern detaillierter ausgewertet wurden.

Zum Schluss der Fortbildung wurde ein Konzept mit den einzelnen Übungsschritten für die erste Probe der Theatergruppen entworfen und in der Gruppe präsentiert und ausgewertet.

In der darauf folgenden Zeit sollten die Lehrer eine Theatergruppe an der Schule gründen und mit dieser die in der Fortbildung erprobten Einstiegsübungen und die ersten szenischen Aufgaben durchführen. Dabei standen vor allem das gegenseitige Kennenlernen, eine gemeinsame Vertrauensbasis und die Entwicklung der Spielfähigkeit aller mit allen im Vordergrund. Außerdem sollten besondere Fähigkeiten, Möglichkeiten und Interessen der Gruppenmitglieder erfragt werden wie etwa, wer welches Instrument spielt, tanzen oder singen kann.

### 3.2 Phase 2: Schülertheaterworkshop

„Für einen Augenblick vergisst du, dass du Lehrerin bist“, sagte mir eine polnische Kollegin nach einem Workshop, an dem sie zusammen mit ihren Schülern teilgenommen hatte. Auch für die Schüler war es eine einzigartige Gelegenheit, ihre Lehrer einmal anders erleben zu dürfen und sie beispielsweise bei Statusspielen einmal so richtig anschreien zu dürfen. Aber vor allem die Lehrer betonten das völlig neue Verhältnis zu ihren Schülern, eine neue Form „von Respekt ihnen gegenüber“ oder „eine bewusstere Wahrnehmung als Menschen“, wenn sie mit ihnen ins Spiel kamen und feststellten, dass sie unerwartete Qualitäten wie Talent oder Kreativität zeigten.

Die zweieinhalbtägigen Workshops an Wochenenden, ungefähr 4-6 Wochen nach der Lehrerfortbildung, an denen jeweils sechs Theatergruppen an einer Partnerschule oder Tagungsstätte zusammentrafen, waren für alle Beteiligten der große gemeinsame Startschuss für das Projekt.<sup>9</sup> Hier begegneten sich über 70 Schüler, Lehrer und Theaterpädagogen in einer multinationalen Zusammensetzung, bei der sie in gemischten Gruppen zusammen Theater spielten und untergebracht waren und sich dabei auf Deutsch verständigten. Durch das Zusammentreffen mit den anderen Gruppen konnten sich die Schüler

<sup>9</sup> Durch die Vergrößerung des Projekts 2010 wurden zwei parallele Gruppen gebildet. Die ersten Workshops mit jeweils sechs Gruppen fanden in Jadwisin/Polen und an der Partnerschule in Dolny Kubin/Slowakei statt, 2011 in Jadwisin und Budapest.

zum einen als Teil innerhalb des größeren Projekts wahrnehmen, zum anderen weckte es auch ihren sprachlichen und spielerischen Ehrgeiz, wenn sie sich im Verhältnis zu den anderen erlebten.

In den Workshops ging es vor allem darum, Lehrer und Schüler mit den Grundlagen von Theaterarbeit vertraut zu machen, ihnen ihre Ängste nicht nur vor der Fremdsprache, sondern auch vor dem Theater zu nehmen und erstmalig mit den Theaterpädagogen auf Deutsch zusammen zu arbeiten. Wie sich herausstellte, fanden bei vielen die Proben wie auch der Deutschunterricht in der Muttersprache statt, so dass es den Schülern schwer fiel, überhaupt die Arbeitsanweisungen auf Deutsch zu verstehen. Wichtig war hier, dass die Theaterpädagogen die einzelnen Übungen beispielhaft vorspielten um verstanden zu werden.

Es fanden vier verschiedene Workshops statt: Zunächst wurde ein gemeinsam von den Theaterpädagogen konzipierter dreistündiger Basisworkshop durchgeführt, der als Einstieg ins Spiel miteinander diente und dabei das körperliche Spiel und gruppenspezifische Übungen in den Vordergrund rückte sowie Elemente der nachfolgenden Workshops vorbereitete. Der Schwerpunkt Körperarbeit erscheint vielleicht zunächst als kontraproduktiv, soll es doch hier um den sprachliche Training in der Fremdsprache gehen, er unterstützt aber in der Anfangszeit den Abbau von Bühnenängsten und Sprechängsten und öffnet gleichzeitig das Repertoire an Ausdrucks- und Spielmöglichkeiten.

In den drei wiederum dreistündigen Workshops im Anschluss an den Basisworkshop setzte jeder Theaterpädagoge einen anderen Schwerpunkt in einem Basismodul: „Atem, Stimme, Sprechen“, „Körperliches Spiel und Improvisation“ sowie „Körper- und Rollenarbeit“. 2011 waren die Basismodule „Text und Improvisation“, „Körper- und Rollenarbeit“ und „Präsenz und Ausdruck“. Am Ende des Wochenendes fand eine erste, gegenseitige Präsentation der Theatergruppen von kurzen Arbeitsergebnissen aus den verschiedenen Workshops statt, die zu einer Szenencollage zusammengestellt wurden und sowohl das Spielniveau der einzelnen Gruppen als auch die erworbenen Kenntnisse deutlich werden ließ. Während die Lehrer bei den Workshops teils hospitierten und sich Notizen machten, teils aktiv daran teilnahmen, waren sie bei den Szenencollagen als Spielleiter tätig und unterstützten ihre Gruppe bei der Vorbereitung.

### **3.3 Phase 3: Probenbesuche der Theaterpädagogen an den Partnerschulen**

Beim zweiten Treffen mit den Schülern, den Probenbesuchen an ihren Schulen<sup>10</sup>, steht die Entwicklung eines ersten Stückentwurfs im Zentrum. Zur Vorbereitung sollen die Gruppen in der Zeit zwischen Basisworkshop und Probenbesuch szenisches Material sammeln, das sie über Improvisationen auf der Grundlage

<sup>10</sup> 2009 fanden keine Probenbesuche, sondern ein zweiter Workshop in Ruzomberok/Slowakei statt. Es erwies sich jedoch als wesentlich effektiver, die Gruppen individuell bei der Probenarbeit vor Ort zu unterstützen.

der Schülerideen entwickeln. Nach dem Aufführen des bislang erarbeiteten Materials vor einem der Theaterpädagogen werden die Szenen zweieinhalb Tage lang weiter entwickelt und schließlich von den Theaterpädagogen schriftlich als erste grobe Stückfassung festgehalten.

Bei den Probenbesuchen letztes Jahr stellte sich heraus, dass bei den Schülern doch eine generelle Unerfahrenheit mit kreativen Ansätzen vorherrscht, die eine Auseinandersetzung mit der eigenen Erfahrungswelt und einer damit verbundenen Selbstreflexion erfordern. So machten die Theaterpädagogen alle drei bei den Probenbesuchen an den Schulen zunächst ähnliche Erfahrungen: Was wir bei Probenbeginn als erstes Ergebnis des Probenprozesses zu sehen bekamen, waren eine Art Sketche, denen es an Tiefe mangelte. Darauf reagierten wir Theaterpädagogen unterschiedlich: Einer der Kollegen kam dem Bedürfnis nach Unterhaltung des Publikums, das von den Schülern geäußert wurde, entgegen, indem er mit ihnen schließlich an absurd-komischen Szenen arbeitete. Ich hingegen machte einer anderen Gruppe einen gänzlich neuen Vorschlag mit einem sprachlich vereinfachten Roman, der sich mit dem Thema Magersucht auseinandersetzte<sup>11</sup>, einem Thema, das sie im Vorfeld auch als möglichen Interessenschwerpunkt in Erwägung gezogen hatten. Diesen Vorschlag nahmen sie dann gerne an, da sie selbst schon gemerkt hatten, wie schwierig es ist, wirklich komisch auf der Bühne zu sein. Der Romantext entsprach auch ihrem Bedürfnis nach einer stringenten Handlung und klar gezeichneten Charakteren innerhalb des Stückes. Die Vorgehensweise war dann so, dass der Roman zunächst nicht gelesen wurde, sondern die zu Grunde liegenden Situationen der einzelnen Kapitel als Ausgangspunkt für eigene Improvisationen dienten. So konnte vermieden werden, dass die Schüler sich zu eng am Text orientieren und dann in der szenischen Improvisation nicht mehr frei genug agieren können.

In der anschließenden Phase bis zum Abschlusswochenende sollte nun diese Stückfassung weiter ausgestaltet werden. Dabei wurden schließlich Probenergebnisse wie szenische Abläufe fixiert und eine Entscheidung über die endgültige ästhetische Gestaltung getroffen. Da die Schlusspräsentationen jedoch meist in angemieteten Tagungsstätten stattfanden, waren die Vorgaben für szenografische Mittel sehr beschränkt, vor allem, was die Lichtgestaltung betraf. Außerdem wurde auf ein kompliziertes Bühnenbild, insbesondere aufwändiges Mobiliar verzichtet. Was die Kostüme anging, versuchten wir ein einheitliches Bild durch die Vorgabe von Alltagskleidung in Grundtönen zu erreichen.

### **3.4 Phase 4: Abschlussworkshops und Aufführungen**

Das Abschlusswochenende mit den Aufführungen war wohl für die meisten die schönste Erfahrung, die das Projekt ermöglicht hat: „Das Gefühl, das wir etwas gemeinsam geschafft haben“, „die Entwicklung des Stückes bis zur

---

<sup>11</sup>Eikenbusch, Gerhard: *Und jeden Tag ein Stück weniger von mir*. Easy Readers. Aschehoug/Alinea, Kopenhagen 2005.

Aufführung – ein super Erlebnis!“ Dabei prägt sich auch für mich vor allem die energiegeladene Stimmung mit allen 70 Beteiligten ins Gedächtnis ein: Wie wir uns gemeinsam vor der Vorstellung aufwärmten (siehe Abb. 1) und dann alle gespannt und neugierig im Publikum saßen, um sich die Arbeitsergebnisse der anderen Gruppen anzuschauen, die mit einem energiegeladenen gemeinsamen Anfangsritual „1, 2, 3, bitte!“ eingeleitet wurden.



Abbildung 2: Aufwärmkreis in Pecs/Ungarn 2010

Das dritte und letzte Zusammentreffen mit den Schülern begann mit der Präsentation des bisherigen Probenergebnisses und einer anschließenden intensiven Besprechung der Theaterpädagogen, die dann je nach den Schwerpunkten jeweils zwei Gruppen parallel zusammen mit den Lehrern in den Endproben betreuten. Die Schlusspräsentationen selbst zeugen von der Vielfalt der Ergebnisse, die eine Stückentwicklung ermöglicht.

Um Beispiele für die möglichen Herangehensweisen und Ideen zum Thema *Ich & Du* zu nennen, seien hier drei der sechs Theatergruppen und ihre Stücke kurz vorgestellt, die im Mai 2010 in Pecs/Ungarn aufgeführt wurden:

Die Partnerschule *Tallinna 21. Kool* aus Tallinn/Estland entwickelte ein Stück mit dem Titel „Anna und Werner – eine deutsche Geschichte“ und erzählte damit von einer



Abbildung 3: Anna und Werner – eine deutsche Geschichte

Beziehung, die 1983 in der DDR beginnt, den Mauerfall zunächst als große Chance wahrnimmt, dann aber durch Werners Arbeitslosigkeit in die Krise gerät und zuletzt in hohem Alter die erloschenen Gefühle der beiden deutlich macht.



Abbildung 4: Ich und Du auf Reisen

„Ich und Du auf Reisen“ heißt die Szenencollage über eigene Reiseerfahrungen der Schüler der Partnerschule *Gymnázium Břeclav* aus Tschechien. Ausgangspunkt für die Improvisationen war der Bahnhof als symbolischer Ort möglicher Begegnungen von Menschen auf der Suche nach sich selbst, einer besseren Zukunft und Erinnerungen aus der Vergangenheit. So entstanden Theaterszenen auf der Grundlage von Reisefotos und Zukunftsträumen von einer möglichen Karriere auf der Grundlage der Erzählung „Masken“ von Max von der Grün.



Abbildung 5: Was es ist

Das Stück „Was es ist“, eine Szenencollage über die Liebe, wurde von den Schülern der Partnerschule *Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyarkoló Gimnáziuma* aus Debrecen/Ungarn entwickelt. Hierfür wurden ebenfalls eigene Geschichten in Improvisationen verarbeitet und dann mit Szenen auf der Grundlage verschiedener Textsorten kombiniert wie etwa Erich Frieds Liebesgedicht „Was es ist“ sowie Informationstexten aus dem Internet.

Alle erarbeiteten Stücke sind im Anschluss an die Abschlusspräsentationen im Rahmen des Projektes nochmals an den Partnerschulen gezeigt worden, einige sind darüber hinaus an andere Partnerschulen eingeladen worden oder nahmen an Theaterfestivals im Land teil. Auch hier liegt ein großer Verdienst des Projektes, denn dadurch konnte viel Öffentlichkeitsarbeit geleistet werden, die Partnerschule in der Heimatstadt an Profil gewinnen und das Interesse überhaupt an Deutsch erhöht werden.

### 3.5 Phase 5: Schülerworkshops 2009 in Berlin

Beim ersten Durchlauf des Projekts 2009 wurde den drei Gewinnergruppen des damals noch als Wettbewerb konzipierten Projekts eine einwöchige Reise nach Berlin ermöglicht, wo sie mit der Siegergruppe eines parallel stattgefundenen Schülertheaterwettbewerbs der PASCH-Initiative in der Türkei zusammentrafen und gemeinsam in gemischten Gruppen vier Vormittage lang durch täglich wechselnde Workshops Berlin „theatral“ erkundeten.<sup>12</sup> Die fünftägige Workshopwoche am Berliner Jugendkulturzentrum Pumpe schloss mit der Aufführung der mitgebrachten Stücke vor Publikum ab. Am letzten Vormittag wurde außerdem eine kurze Präsentation von Workshopergebnissen erarbeitet, die abends vor den eigentlichen Aufführungen auf dem Außengelände der *Pumpe* aufgeführt wurde.

Da die Schüler größtenteils zum ersten Mal in Deutschland waren, ergab sich ein Konzept, bei dem das Kennenlernen der Stadt mit den Theaterworkshops verknüpft werden sollte. So entstanden Workshops, die sich mit verschiedenen Formen des Theaters im öffentlichen Raum beschäftigten.<sup>13</sup> Ein Workshop mit dem Titel „Theatrale Stadterkundung: Potsdamer Platz“ hatte die Beschäftigung mit diesem einst bedeutsamen und heute zum Touristenmagnet gewordenen Platz zum Thema. An Hand von Beobachtungen der Menschen und der Atmosphäre vor Ort wurden Figuren erarbeitet, die sich in anschließenden Szenen, die auf dem Potsdamer Platz spielten und teilweise literarische Texte über den Potsdamer Platz integrierten, begegneten. Ähnlich war ein weiterer Workshop zur Erkundung des Bahnhofs „Zoologischer Garten“ konzipiert, bei dem das Treiben im Bahnhofsgebäude beobachtet wurde und daraus Szenen entwickelt wurden.

Die beiden anderen Workshops stellten die spontane Improvisation auf der Straße ins Zentrum ihres Konzepts und arbeiteten mit Elementen der Performance und des Unsichtbaren Theaters. In einem Workshop versuchten die Schüler die Aufmerksamkeit des Publikums auf der Tauentzienstraße durch überraschende Performances auf sich zu lenken und die Passanten dann ins Spiel zu integrieren. Im vierten Workshop wurden auf der Grundlage einer Erkundung der Kurfürstenstraße Szenen entwickelt, die anschließend direkt vor Ort aufgeführt wurden. Alle Workshops boten die Möglichkeit, die deutsche Hauptstadt – zum Teil auch im Kontakt mit ihren Bewohnern - durch einen geschärften Blick und mit offenen Sinnen wahrzunehmen und diese landeskundliche Erfahrung der Schüler auf ästhetische Weise wiederzuspiegeln.

---

<sup>12</sup> Für 2011 ist für jeweils drei Schüler einer Theatergruppe eine Einladung zu einer Projektwoche an einer Potsdamer Schule geplant. 2010 konnte aus Kostengründen nichts Vergleichbares stattfinden.

<sup>13</sup> Für Anregungen zum Schülertheater im öffentlichen Raum siehe auch: *Fokus Schultheater 09*.

## 4 Fazit

„Wenn man von den Workshops nach Hause fährt, nimmt man viel mit. Nach den Workshops ist es nicht vorbei, sondern man nimmt alle Eindrücke mit nach Hause und lebt eine gewisse Zeit davon,“ so beschreibt eine Lehrerin ihre schönsten Erlebnisse innerhalb des Projekts.

Abgesehen von der Begeisterung, die das Projekt bei allen Beteiligten auslöste sowie die sichtbaren Erfolge wie die zu Projektende selbstbewusst Deutsch sprechenden und spielenden Schüler und die Lehrer, die jedes Jahr aufs Neue eine Verlängerung des Projektes erbeten haben, war es nicht einfach, in nur drei Zusammentreffen mit den Theatergruppen innerhalb weniger Monate ästhetisch ansprechende Theaterstücke zu entwickeln. Die größten Hürden dabei waren zum einen die mangelnde Vorerfahrung der Lehrer und zum anderen die geringen Deutschkenntnisse der Schüler.

Natürlich kann eine Lehrerfortbildung von ein paar Tagen keine Theaterpädagogik-ausbildung ersetzen, wo nicht nur ein Methodenrepertoire, sondern auch komplexe theaterästhetische Kompetenzen über die Wirkung und Gestaltung von Raum, Figur und Text vermittelt werden. Genauso wenig wie es bei theaterpädagogischen Projekten mit Schülern darum geht, sie zu Schauspielern auszubilden, geht es auch in Bezug auf die Lehrer nicht darum, sie zu Theaterpädagogen oder gar Regisseuren auszubilden. Was wir erreicht haben, ist ihnen über drei Jahre verschiedene theaterpädagogische Herangehensweisen der Stückentwicklung zu zeigen. Wir haben ihnen und auch den Schülern gezeigt, wie es Spaß machen kann, Deutsch anzuwenden und sich auf Deutsch auszudrücken. Darüber hinaus hat die eine oder andere Theaterübung laut Aussagen der Lehrer schon ihren Weg in den Unterrichtsalltag gefunden. Wenn sie in den nächsten Jahren ein eigenständiges, ohne professionelle Unterstützung geleitetes Theaterprojekt durchführen, sollten auch die Lehrer durch das Projekt mehr Selbstbewusstsein gewonnen haben im Umgang mit Theater. Richtige Rezepte dafür gibt es sowieso nicht – man muss sich vielmehr einlassen auf ein Abenteuer, bei dem es vor allem um einen gemeinsamen Prozess mit den Jugendlichen geht, der das Scheitern nie ausschließt und der dabei viele wertvolle Erfahrungen für alle Beteiligten ermöglicht.

Im Zentrum des Projektvorhabens stand die Möglichkeit, durch Theater die Motivation für die Fremdsprache Deutsch zu erhöhen und die Sprache lebendig werden zu lassen, sie also mündlich anzuwenden, indem sie zum zentralen Mittel der Kommunikation und der ästhetischen Gestaltung wird. Diesbezüglich hat das Projekt gezeigt, dass ein kommunikativ ausgerichteter Deutschunterricht eine notwendige Grundlage für diese Art von Theaterprojekt bildet. Wenn die Schüler nicht daran gewöhnt sind, im Unterricht Deutsch zu sprechen, sind sie während der Proben mit den Theaterpädagogen überfordert, denn sie können den Arbeitsanweisungen kaum folgen. Ohne einen einsprachigen Deutschunterricht finden auch die Proben mit der Deutschlehrerin in der Muttersprache statt, was so bei einigen Gruppen vorgekommen ist. Dennoch hat Theater bei den Schülern erreicht, dass sie nun – auch die mit geringen Kenntnissen – auf

Deutsch spontan improvisieren können, dadurch auch natürlicher sprechen und insgesamt Hemmungen im Umgang mit der Fremdsprache abgebaut haben. Deutsch steht für diese Schüler von nun an immer im Zusammenhang mit eigenen Theatererfahrungen. Es wird Sätze geben, die sie unfreiwillig sofort an eine bestimmte Szene erinnern. Sie haben die Fremdsprache Deutsch sinnlich und körperlich erfahren und sie sich dadurch zu eigen gemacht – die beste Basis, um sie weiter zu erlernen und Lust zu haben sie anzuwenden.

## **Bibliografie**

Eikenbusch, Gerhard: *Und jeden Tag ein Stück weniger von mir*. Easy Readers. Aschehoug/Alinea, Kopenhagen 2005

Fokus Schultheater 09 (2010): *Spielraum. Stadtraum*. Hrsg. v. Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. Edition Körber-Stiftung

Fokus Schultheater 05 (2006): *betrifft uns*. Hrsg. v. Bundesverband Darstellendes Spiel e.V., Edition Körber Stiftung

*Fremdsprache Deutsch* Sonderheft 1/2009, München: Hueber

### **Homepage des Theaterprojekts:**

[www.pasch-net.de/mit/pkt/the/moe/deindex.htm](http://www.pasch-net.de/mit/pkt/the/moe/deindex.htm)

## Loops

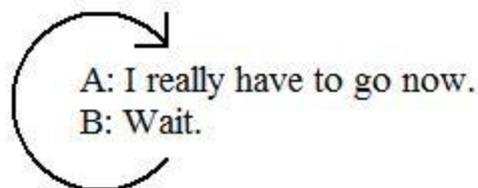
A multi-purpose drama technique for the language classroom

**Bara Dockalova**

Our first *Window of Practice* contribution introduces a simple and effective language teaching technique called *loops*, which was developed as a part of the *act and speak*® method at Jeviste, a language school in Prague that specializes in using drama and theatre in language teaching. Loops allow for an intensive, focused, and engaging practice of narrowly selected language points, and they provide an easy start for improvisation and creative writing activities. The essence of loops lies in combining dramatic play with language drills in the form of repetitive dialogues. The dialogues must bear two important features: ambiguity and dramatic tension. The article provides suggestions on how teachers can create their own loops, and it describes the way loops can be used in the language classroom.

### 1 What are loops?

Loops are short dialogues that can be repeated over and over without stopping because the first line of the dialogue can also function as a reaction to the last line.



On first sight, such a dialogue might remind us of a skipping record playing the same spot again and again. However, when we act it out with a partner several times without a pause, we naturally start varying intonation, volume, rhythm, stress, facial expression, gestures and movement, and before we know it, a meaningful communication situation is beginning to emerge. Suddenly, we find ourselves in the middle of a story. The more we experiment with the

way of delivering our line, the more possibilities we discover, and producing the same lines over and over turns from mechanic repetition into an exciting challenge. In other words, we are enjoying a drill exercise.

Loops usually practise a certain lexical item or a grammatical structure embedded in a sentence. The target item or structure can be visually marked in order for the learners to see what they are practising. In the following example, the aim is to practise the English present perfect tense together with one of its characteristic time indicators.

A: What do you want?

B: I had to see you.

A: You *haven't* shown up *for the past five years*.

B: Did you miss me?

Some loops may have two or even more concrete language aims. This loop was devised to practise three words that were new in the previous lesson:

A: I want you to release your *dormant* anger.

B: I'm not angry.

A: You *evidently* are.

B: I am not.

A: You are *fuming*.

B: What do you want from me?

An important feature of each effective loop is its *ambiguity*. Loops contain no information about the characters, no stage directions, and the lines themselves should be as universal as possible. It is important that when students work with the loop, there is enough space left for their own decisions about the context. The more decisions they can make about the dialogue, the better chance there is that the lines will become their own. Thus the more ambiguous the loop is, the better. We can illustrate it on the following example, which was created to practise the present perfect, the use of indefinite article, and word order:

A: *Where have you been?*

B: Nowhere.

A: That's not *an* answer.

B: I want to go to bed.

A: No. We need to talk *first*.

B: I'm tired.

The dialogue could be interpreted as a confrontation between a parent and a teenager, a husband and a wife, a policeman and a bank robber and more. There is no right or wrong and if each pair of students can come up with a different interpretation, the language material will stay fresh and interesting for a long time.

Another important feature of an effective loop is *dramatic tension*. The students do not know anything about the characters and the situation when they start reading the loop, but the lines must still manage to arouse their

curiosity and make them want to become personally involved. This can only be achieved if dramatic tension is present. Without searching behind the lines, the reader must instantly feel a certain degree of pressure or nervousness between A and B. The two characters want something from each other (even if it is not clear what), and something is keeping them from getting it. If the characters care about the outcome of the scene, the students will too. Dramatic tension is what makes the students want to stand up and act out the dialogue even before the teacher asks them to do so.

When fulfilling the above mentioned criteria, loops can become a powerful language learning device for the following reasons:

- They offer repetitive and at the same time creative practice narrowly focused on selected language points
- They provide clear examples of language in use that can be easily memorized and internalized
- They naturally stimulate physical involvement and allow for a smooth transition from reading to action
- They engage the learners' emotions and senses, and at the same time they demand cognitive involvement (the learners need to make decisions about the dialogues)
- They provide an easy and dynamic starting point for improvisation activities and writing activities
- They are highly enjoyable.

There is only one challenge connected to the technique: creating the actual loops. As there is no major source of effective loops available yet, teachers will most likely have to write their own loops aimed at their particular group of learners and their present needs. Some advice on how to write loops can be found in the next chapter.

## **2 How to write loops**

Before writing, it is helpful to make a list of the language points we want to address. The language points can come from many different areas: they can be new words, words that were prompted in the previous lesson, words that the students have used incorrectly, idioms, new grammar points, problem-causing structures, short lines from plays, and so on. Each language point can be written on a separate card and used for a short brainstorming session before focussing on a specific dialogue in detail. With the cards, one can easily search for various combinations and group the language points according to emerging ideas.

The first writing attempts might not be easy. Not every short dialogue functions as a loop. The trickiest part is always to close the circle so that there is a smooth transition from the last line to the first, and even that does not always guarantee a complete looping effect: sometimes even a line in the middle of the dialogue can suddenly disturb the logic of it when read for the second time. It is therefore most important to put every created loop through a test: Does it work? Can it be read several times, or is there a place where the loop loses its sense? Will it be easy for the students to come up with a situation in which such a dialogue could take place?

If the teacher has difficulty tying the loose ends together, he or she might find inspiration among the ten tips below:

- Simple contradiction

A: I didn't kiss her.

B: You did.

A: I didn't.

B: You did.

- Refusal

A: Give it back.

B: No.

- Polite refusal

A: Have another dumpling.

B: No, thank you.

- Asking why

A: You're early.

B: You told me to come early.

A: You'll have to wait.

B: Why?

- Using exactly in the first line and what else in the last line

A: What exactly are your intentions with me?

B: I'll tell you when the time comes.

A: When will that be?

B: Soon.

A: I want to know more!

B: My intentions are good. Are you happy now?

A: No.

B: What else do you need to know?

- Sending someone away

A: It's time to go to bed.  
B: In a minute.  
A: You have to get up early.  
B: I know. I'm coming.  
A: What are you doing there?  
B: Please go away.

- Interrogation

A: Where is it?  
B: I don't know.

- Bad hearing

A: I have the impression that we are saying the same things over and over.  
B: What did you say?

- Disbelief

A: You stole it!  
B: I didn't steal anything! I borrowed it from you.  
A: But I didn't lend it to you.  
B: What are you saying?

- Not listening

A: Let's do something unusual.  
B: U-huh.  
A: Let's get out of the city.  
B: U-huh.  
A: Let's go to that restaurant where we went on our first date, and eat seafood just like then.  
B: U-huh.  
A: Are you listening?  
B: What?

The ten tips are only examples. Any teacher who tries creating loops will most likely discover many other ways of closing them.

If the loop is formally seamless but it still does not feel right, it may be lacking one of the two features mentioned earlier: ambiguity and dramatic tension, as it is the case in the following example:

A: What did Sarah *tell him* about the book?  
B: Nothing.

Though this dialogue can be read repetitively, it somehow does not seem worth

the effort. It is not ambiguous enough because it contains unnecessary specific information: we know that there is a woman or girl involved whose name is Sarah, and we know that the problem has something to do with a book. By providing this kind of information, we are taking away some of the mystery, restricting the students' freedom to play and create. In order to increase ambiguity, the redundant information must be removed. The dialogue is also low in dramatic tension: There is no obvious link between the relationship of A and B and the problem they are talking about. The problem happened in the past and an important part was played by two characters who are now absent. In order to increase dramatic tension, the conflict must be brought closer to the main characters: something must be happening between them here and now. Even though the language aim of the above example is the correct use of the verb *tell* and its indirect object, and mentioning other characters is therefore inevitable, the tension can still be created by making A and B more involved:

A: What did you *tell him* about me?

B: Nothing.

Writing effective loops may, at first, turn out to be strenuous and time-consuming. However, once the teacher has created several loops that have worked in class, the writing process will become much faster and enjoyable. Many loops can also be re-used simply by substituting different expressions into the existing lines. Moreover, teachers can share their loops. For English, a small database of loops can be viewed at [www.actandspeak.com](http://www.actandspeak.com), and in the future it is planned to be extended and opened to contributions from other teachers.

### 3 How to use loops

Loops can be used as a five-minute warm-up or as a longer activity, even as a complex set of activities stretching over one lesson. Below is a suggestion of a lesson plan aimed at a group of students who have not worked with loops before. It covers the basic range of activities that can be done with loops, from simple reading tasks to original scene presentations. However, there are many other ways of composing a lesson plan that includes loops, and it is only natural that teachers will use the technique in the way that they find most effective.

Before the lesson, it is necessary to prepare handouts with the loops. A larger font should be used and the individual loops should be visually separated from each other to enable easy orientation on the page. The first loop on the sheet should be short and easy to remember.

#### STEP 1: PREPARATION

Students are divided into pairs. Each pair should have enough space around them. They are standing. The teacher hands out sheets with loops.

#### STEP 2: COMPREHENSION AND PRONUNCIATION

The teacher asks the students to look at the first dialogue. He or she checks comprehension and makes sure the students can pronounce everything. In

case a new lexical item or a structure is being introduced, the teacher should present it sufficiently in order for the students to understand the loop and read it correctly. No attention is paid to the remaining loops yet.

#### STEP 3: DEMONSTRATION

The teacher explains that the students will read the dialogue as a loop, over and over without stopping, until they hear a sound signal (for example a triangle or a bell). The teacher demonstrates the activity with a student.

#### STEP 4: FIRST LOOP

The students start reading the first loop in pairs, all pairs at the same time. The teacher walks around and makes sure everyone understands the task. Some pairs might be performing the “skipping record” rather than trying for a smooth transition: they might come to a stop after reading the last line, and then start over in exactly the same way as before. The best way to help them is usually to demonstrate the activity with one of them.

#### STEP 5: EYE CONTACT

The students exchange roles. They read the same loop again, only as soon as they feel they remember what to say, they stop looking into their sheet and make eye contact. If they are confident enough, they can put their sheet away. They can come back to reading any time they feel like it.

#### STEP 6: SECOND LOOP

The students find new partners and look at the second loop. Again, the teacher checks the language first. Then the students start reading the loop, knowing that as soon as they remember what to say, they should make eye contact. This time, the teacher encourages them to experiment with intonation, stress, and movement in order to change the meaning of the lines.

#### STEP 7: CONTEXT CREATION

The teacher asks the students to think of a situation in which such a dialogue could take place. Who is speaking? What is their relationship? Where are they? What is their problem? After a brief discussion, each pair decides on a specific context for the loop.

#### STEP 8: ACTING

The partners switch roles. They perform the second loop again, this time in the specific context they have chosen. They can decide on what their characters will be doing when the scene starts, but they should not be planning too far ahead: some space must be left for spontaneous action. The teacher helps where needed. Good advice to the students is always to take their time. If it is their turn to speak but their line does not fit the situation, the solution will always be patience, silence, and movement. Sooner or later, physical action will create new conditions for producing the line.

#### STEP 9: IMPROVISATION

The teacher interrupts the activity. He or she explains that it will continue in a moment: the pairs will keep the loop going in their chosen context. However,

as soon as they hear the sound signal, the student whose turn it is to speak will no longer be bound by the script, and he or she must say something different. The other student will react spontaneously and they will improvise until they manage to end the scene. While some pairs usually finish right away, adding only one or two extra lines, some pairs might embark on an exciting adventure, and the teacher may silently gesture to the early finishers to simply watch.

#### STEP 10: REPEAT PROCEDURE

When all pairs have finished, the teacher asks everyone to find a new partner. Trading partners is very important because some students are more active than others, and their ideas might inspire the shyer ones. The same procedure as before is then repeated: First, the language is checked. Then the partners read the loop several times, getting used to the lines, memorizing them, and discovering the possibilities of action. Then they decide on the characters and the context of the dialogue and perform the loop in reversed roles. After the sound signal, they improvise the ending. Finally, they find new partners and move on to the next loop on the sheet. While the students are improvising, the teacher can walk around and take notes of mistakes for delayed correction (see STEP 14).

#### STEP 11: WRITING

Once the group has gone through the whole list of loops, the students form new pairs. The teacher assigns one loop from the list to each pair. Partners share their impressions and experiences about working on the particular loop earlier on. They talk about the context they created for the loop with their previous partners, and about the improvised ending. Then they create yet another version of the context and an ending, which might be inspired by the previous experience with the loop, or it can be entirely new. They write the ending down. The teacher walks around and checks the emerging scenes continuously to help the students eliminate mistakes and avoid awkward formulations.

#### STEP 12: REHEARSAL

Each pair rehearses their scene in the following way: first, the original loop from the sheet is repeated three times in a row in order to expose the situation, and after that the scene continues according to what the pair has written. The students should try to memorize their lines and actually rehearse their scenes in action, focussing on correct pronunciation and clarity.

#### STEP 13: PRESENTATIONS

Each pair performs their scene once without stopping. Should some parts be unclear, the scene can be repeated with the permission for the audience to freeze it, rewind, ask questions and so on. The students are usually interested in watching the others perform as they know all the loops and they are curious what new interpretation and ending there will be. If this is not the case, additional tasks may be assigned to the audience (for example, each performed scene is reconstructed and replayed by another pair).

#### STEP 14: DELAYED CORRECTION

During the entire lesson, the teacher has certainly collected some language mistakes, especially while checking the written scenes and listening to the

improvisations. Also, some pairs may have asked him or her for help with specific words or structures. Some students may have used a word or an idiom that was new for the others. This is the stage of the lesson in which the valuable material can be shared. Some of the newly emerged language points can even be taken as material for the next loop session, and the students can be challenged to try to write some loops themselves.

#### STEP 15: ASSIGNING HOMEWORK

There are several possibilities of further work with the loop sheet at home in order to consolidate the language points. The students can try to write a scene, a story or a letter that includes all the marked language points from the sheet. They may also cut the sheet up and create a new scene by re-ordering the lines, with or without adding their own lines and/or stage directions. They can write a one-line ending to each loop on the sheet. Alternatively, they may choose a loop and use it as a starting point or even as an ending to a short scene.

## 4 A final note

The technique was developed in 2006 at the Jeviste language school in Prague as a part of *act and speak*®, a drama-based FLT method. Since then, it has been continuously used in different types of courses and schools, from monolingual groups of very young learners, to international groups of adult students. The practice of using loops with learners of different proficiency levels, and the exploration of ways of adjusting the technique to the needs of different age groups, shows that there are still many ways to go and many doors to open. In order to further improve the technique, any feedback will be greatly appreciated, including contributions to the planned database of loops as well as new ideas on how to work with them.

Stimmen aus der Praxis – Practitioners' Voices

## Ein Gespräch mit der Leiterin von Wortspiel-Berlin, Sigrid Unterstab

Seit 2007 existiert *Wortspiel-Berlin*, ein Projekt der Sprachlehrerin und Theaterpädagogin Sigrid Unterstab, in dem es um die Förderung von kreativen Sprachlehr-/lernmethoden geht. *Wortspiel-Berlin* bietet Fortbildungsseminare für Sprachlehrende an, Theaterkurse für verschiedene Zielgruppen und auch Individualunterricht. Detailliertere Informationen finden sich unter: <http://www.wortspiel-berlin.de>

SCENARIO wird gelegentlich auf derartige Initiativen im Praxisfeld aufmerksam machen, um dadurch auf Fortbildungsmöglichkeiten hinzuweisen und die Bildung von Netzwerken zu fördern.

Sigrid Unterstab wurde am 18.5. 2011 in Berlin von Manfred Schewe interviewt.

Das Interview kann [hier](#) herunter geladen werden.

# Zur Theaterpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland

Ein Überblick

**Gerd Koch**

## Zusammenfassung

Der folgende Text war die Grundlage für einen Vortrag, den ich am 5. April 2008 in der Staatsbibliothek in Ankara hielt – vor einem vorzüglich interessierten Publikum, dem ich herzlich danke! Die akademischen Titel im Beitrag werden bewusst genannt, um anzuzeigen, dass Theaterpädagogik durchaus kompetent mitredet im Konzert universitärer Fächer. Kultur- und Bildungspolitik ist in Deutschland Sache der einzelnen Bundesländer. Das wirkt sich auch auf die mit dem Lernort Schule verbundene Theaterpädagogik aus. Ich werde im Folgenden einen Überblick über das Gesamtgeschehen und über die neuere Geschichte der Theaterpädagogik in Deutschland geben. Dazu werde ich beispielhaft und egoistisch (und das heißt auch: ungerecht) verfahren. Ich werde die Entwicklung der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ zur Richtschnur nehmen.

## 1 Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ...

Die Zeitschrift für Theaterpädagogik gibt es erst seit 2005 unter dem Namen „Zeitschrift für Theaterpädagogik“. Gegründet wurde sie jedoch bereits 1985, damals aber unter dem Titel „Korrespondenzen“ und mit diesem Untertitel „... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ...“. Die drei Begriffe des Untertitels wurden getrennt von einander geschrieben. Also: Lehrstück, Theater, Pädagogik. Sie wurden zusätzlich noch durch drei Punkte voneinander getrennt. Ja, die Unterzeile des Titels begann selbst mit drei Punkten – wie, um eine Pause oder ein Nachdenken zu signalisieren. So lautete der Untertitel: Punkt, Punkt, Punkt Lehrstück Punkt, Punkt, Punkt Theater Punkt, Punkt, Punkt Pädagogik Punkt, Punkt, Punkt. Statt der die Begriffe trennenden Punkte hätte man auch drei Gedankenstriche setzen können; denn es sollte und musste damals – noch – darüber nachgedacht werden, wie diese drei Begriffe wohl zusammenpassen oder ob sie überhaupt zusammengehören, ob sie sich stören, ausschließen oder aber ergänzen. Wir, das heißt diejenigen, die damals die Zeitschrift herausgaben - es waren das hauptsächlich Florian Vaßen, in dessen Verlag die

damals noch kleine Publikation (etwa 300 Exemplare betrug die Auflage; jetzt sind es fünfmal so viele) erschien, und ich – wir wollten auf jeden Fall einen fruchtbaren, konstruktiven und nachdenklichen Widerspruch der drei Begriffe anregen. Wir gingen vom Gelingen einer Art Dialektik aus: Die Begriffe sollten sich durchaus stören, ergänzen und zusammen etwas Neues anregen – etwas, was unserer Meinung nach in der westdeutschen Bundesrepublik Deutschland zu der Zeit noch nicht vorhanden war.

Auch konnte man alle drei Begriffe in einem Atemzug lesen und wie ein Wort hören: *Lehrstücktheaterpädagogik!* Oder man koppelte nur zwei Begriffe aneinander. Dann konnte man diese Wortzusammensetzungen bilden: Lehrstückpädagogik – Theaterpädagogik – Lehrstücktheater – auch vielleicht: pädagogisches Theater. So ähnlich konnte man kreativ mit den drei Begriffen „Lehrstück“, „Theater“ und „Pädagogik“ umgehen.

Ich komme später noch einmal speziell auf den möglicherweise ungewohnten Begriff „Lehrstück“ zurück.

## 2 Korrespondenzen

Nun aber etwas zum Haupttitel der Zeitschrift: „Korrespondenzen“. Er sollte die Leseanweisung, die Dynamik (oder Dialektik) der drei Begriffe anregen. Die Begriffe und die dahinter stehenden Arbeitsformen und Tätigkeitsfelder und kommunikativen Muster sollten miteinander korrespondieren (lernen), miteinander in Verbindung treten. Und auch die Menschen, die kreativ, theatral, pädagogisch dort jeweils tätig sind, sollten miteinander in Korrespondenz, also in Austausch treten. Dafür hatten wir im Übrigen in der Tat auch die Zeitschrift gegründet. Wir wussten von vielen Personen, die schon lange oder neuerdings erst auf den Feldern von Lehrstück, Theater und/oder Pädagogik – mit je unterschiedlichem Schwerpunkt – tätig waren. Diese Kolleginnen und Kollegen hatten unterschiedliche Berufe oder befanden sich noch in der Ausbildung oder im Studium. Manche waren Lehrer/Lehrerinnen, Erwachsenenbildner, Erzieher, Religionspädagogen, Gewerkschafter, Sozialpädagogen, Literaturwissenschaftler, Schauspieler, Regisseure usw. Und man arbeitete oft ohne Kontakt zu anderen. Es fehlte an kollegialem Austausch und an einer gemeinsamen Fachsprache. Und Austausch, Korrespondenz sind ja gerade dann wichtig, wenn man an etwas Neuem arbeitet: Man braucht dafür Stützungen, Supervision, Anregungen, Hilfen, Fachgespräche, Ergänzungen und Kritik durch andere. Der Stückeschreiber Bertolt Brecht nannte so etwas eine „Produktionsberatung“.

Nochmals gesagt: Eine Fach-Zeitschrift bietet sich dafür an! Und wir können auch sagen: In den Anfängen der Zeitschrift hatten wir es nicht immer leicht, genügend Artikel zu bekommen. Das hat sich sehr geändert: Die Praktiker, die die Zeitschrift lesen, schreiben auch in ihr, indem sie über Praxis schriftlich reflektieren. Und die Theoretiker haben ein Forum, um Theorien im Feld von Wissenschaft und Praxis vorzustellen und um sich durch Praxis und Diskurs

zu präzisieren in ihren Forschungen. Nicht immer ist es leicht, Theoretiker von Praktikern streng zu trennen – und das ist innerhalb eines *praxeologisch* fundierten Arbeitsansatzes, wie ihn Pädagogik und Theater darstellen, auch gut so! Die Zeitschrift ist eine Institution der Weiterbildung geworden!

Aber: Im Felde von Theaterpädagogik bedarf es auch der sehr direkten, unmittelbaren Begegnung mit Kolleginnen und Kollegen, des persönlichen und reflektierenden Zusammenspiels, der Selbstbildung, der Selbstqualifizierung, des persönlich-körperlichen Agierens. Das kann etwa in Kurzzeit-*workshops* oder mittels einer Spielwoche zur Selbstverständigung geschehen. Und so geschah es damals auch zusätzlich zur Publizistik.

Neben der Zeitschrift und mit ihr korrespondierend fanden die spielpraktischen Exerzitien, die theaterpädagogischen Experimente statt. Aus solchen Versuchen wurden neue theaterpädagogische Konzepte entwickelt. Dort wurden theoretische Konzepte praktisch erprobt. Sie wurden dadurch überprüft. Es entstanden aus kollektiver Arbeit neue Gedanken und man stärkte sich untereinander. Es entstanden wissenschaftliche Diplom- und Magister- und Doktorarbeiten sowie Buchpublikationen, die das Neue fixierten.

Für die Zeitschrift bedeutete es, dass sie 1994 umbenannt werden konnte: Die bei der Gründung noch lose beieinander stehenden und zusätzlich durch drei Punkte voneinander getrennten Begriffe „Lehrstück“, „Theater“ und „Pädagogik“ fielen weg, und die Zeitschrift hieß fortan zwar weiter „Korrespondenzen“, aber mit einem neuen Untertitel, nämlich: „Zeitschrift für Theaterpädagogik“. Die erste Ausgabe mit dem Untertitel „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ war ein Dreifach-Heft, das sich gerade mit dem Begriff, der nun wegfiel, befasste: Der Heft-Schwerpunkt umfasste fast 130 Seiten zu Brechts Lehrstücken!

### 3 Zeitschrift für Theaterpädagogik

Der neue, eindeutige Untertitel zeigt nun schon deutlich an, dass man es nicht mehr additiv mit drei Begriffen zu tun hat, sondern der jetzt verwendete Begriff „Theaterpädagogik“ signalisierte, dass etwas Neues in die Pädagogik und ins Theater kam: die Theaterpädagogik als eine integrative Disziplin!

Der Haupttitel „Korrespondenzen“ hatte sich wie eine *trade mark*, wie ein *label* eingeführt, so dass wir erst 2005 – also 20 Jahre nach Begründung der Zeitschrift – uns trauten, den neuen Untertitel „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ zum Haupttitel zu machen – und das Wort „Korrespondenzen“ rutschte zur Erinnerung an die Anfänge in den Untertitel. Wir hatten nach langen Jahren des Experimentierens und der Selbstqualifikation jetzt den Mut, mit solchen wissenschaftlichen Fachpublikationen zu ‚konkurrieren‘, die eine ähnliche Titel-Fassung für ihr jeweiliges, etabliertes Fachgebiet gewählt hatten, nämlich etwa die „Zeitschrift für Pädagogik“, „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, „Zeitschrift für Soziologie“. Und wir kooperieren mit Zeitschriften, die ähnlich arbeiten, z. B. mit den Internet-Publikationen „Scenario“ oder „SpielArt“.

## 4 Lehrstück – learning play

Bei der sukzessiven Neufassung des Titels fiel ein Begriff weg – sehr zum Bedauern mancher Kolleginnen und Kollegen der ersten Stunde – nämlich der Begriff „Lehrstück“. Und dabei stand gerade dieser Theater- und Bildungs-Ansatz Pate bei der Gründung der Zeitschrift 1985. Ich werde deshalb jetzt einiges zum Lehrstück sagen – gewissermaßen eine Danksagung dafür, dass wir dieser neuen Form des Theater-Machens begegnet sind. Personell gebührt der Dank dem Stückeschreiber Bertolt Brecht, der diesen Typus, dieses Theaterformat praktisch-theoretisch begründet hat. Und ein weiterer Dank gebührt dem Forscher Reiner Steinweg, einem Literaturwissenschaftler und späteren Sozialwissenschaftler sowie Friedens- und Konfliktforscher, der in den 1970er Jahren Brechts Lehrstücke wiederentdeckt und dessen Theorie systematisch entfaltet hat in seiner Untersuchung mit dem Titel „Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Bildung“ (Stuttgart 1972, 2. verbesserte Auflage 1976). Reiner Steinweg stand als Person und als Forscher wie Florian Vaßen und ich im Kreise derjenigen Korrespondenten, aus denen die spätere Zeitschrift für Theaterpädagogik entstand.

Was nun ist ein Lehrstück? Bertolt Brecht wählte für eine englische Publikation diese Übersetzung: „learning play“. In den 1920er/1930er Jahren gab er in „Zur Theorie des Lehrstücks“ diese prägnante Beschreibung dessen, was ein Lehrstück nach seinem Verständnis sein soll: „Das Lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt wird, nicht dadurch, daß es gesehen wird. Prinzipiell ist für das Lehrstück kein Zuschauer nötig, jedoch kann er natürlich verwertet werden. Es liegt dem Lehrstück die Erwartung zugrunde, daß der Spielende durch die Durchführung bestimmter Handlungsweisen, Einnahme bestimmter Haltungen, Wiedergabe bestimmter Reden und so weiter gesellschaftlich beeinflusst werden kann. Die Nachahmung hochqualifizierter Muster spielt dabei eine große Rolle, ebenso die Kritik, die an solchen Mustern durch ein überlegtes Andersspielen ausgeübt wird. (...) Es braucht sich keineswegs um die Wiedergabe gesellschaftlich positiv zu bewertender Handlungen und Haltungen zu handeln; auch von der (möglichst großartigen) Wiedergabe asozialer Handlungen und Haltungen kann erzieherische Haltung erwartet werden (...) Die Form der Lehrstücke ist streng, jedoch nur damit Teile eigener Erfindung und aktueller Art desto leichter eingefügt werden können“ (Bertolt Brecht 1967: 1024). Bertolt Brecht äußerte sich am Beispiel seines umstrittenen Lehrstücks „Die Maßnahme“: „Dieses Stück ist nicht zum Lesen gemacht. Dieses Stück ist nicht zum Ansehen gemacht'. 'Wozu denn?'. 'Zum Spielen. Zum Spielen unter sich'“ (Bertolt Brecht nach Steinweg 1972: 261); es sollen Selbstverständigungsprozesse zwischen den Experimentell-Spielenden und mit der Stückvorlage und unter Berücksichtigung der Welt, in der man sich befindet, eingeleitet werden. Dieser theaterpädagogische Ansatz erinnert an das sozialpsychologisch begründete Gruppen-Lernmodell von Ruth Cohn – an ihre „Themenzentrierte Interaktion“ (im Deutschen abgekürzt: TZI), die das Ich, das Wir, das Thema und den *globe*, also die Welt, in eine gleichberechtigte Kommunikations-Dynamik bringen

will. Wir können im Anschluß an Brechts Lehrstück-Vorschläge sein Gruppen-Lernmodell also „Theaterzentrierte Interaktion“ nennen (und im Deutschen auch die Abkürzung TZI verwenden).

Was war mit dem Lehrstückansatz von Bertolt Brecht für die Theaterpädagogik gewonnen? Vier Punkte will ich nennen:

- Ein literarisch sehr versierter Autor, ein Dichter, ein Dramatiker stellte (s)ein künstlerisches, ästhetisches Werk der Pädagogik, der Erziehung, der Bildung zur Verfügung.
- Ein Künstler verstand sich als sozialer, politischer, künstlerischer und kritischer Pädagoge.
- Mit Hilfe von *learning plays* konnten interessierte Gruppen von Menschen sich selbstverstärken, sich stärken (heutiger Fachbegriff: *empowerment*), gesellschaftlich als NGO öffentlich aktiv werden und mit politisch-sozialen Themen emanzipatorisch und zivil-gesellschaftlich experimentieren, um einen demokratischen Experimentalismus zu etablieren - in Anlehnung an den pragmatistischen Philosophen und Pädagogen John Dewey formuliert („Kunst als Erfahrung“ war der Titel eines seiner Bücher).
- Man kann sich durch Lehrstückspiel im künstlerisch-kommunikativen Medium selbst ernst nehmen und wertschätzen (Fachterminus: *self esteem*). Ohne das Wort schon zu benutzen, hatte Bertolt Brecht (s)ein Konzept von Theaterpädagogik entwickelt.

Das war damals in den 1970er Jahren für viele eine Eröffnung und eine Neuerung innerhalb der Szene von Spiel- und Theaterpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. Vorher hatte man primär aus dem Spielbegriff, aus dem Verständnis von Spielen als anthropologischer und entwicklungspsychologischer Größe, auch aus dem kindlichen Spiel und aus dem reformpädagogischen Schulspiel heraus Theaterpädagogik als Spielpädagogik, als sozial-ästhetisches Rollenspiel, als Darstellendes Spiel in der Schule verstanden.

Es muß angemerkt werden, dass Bertolt Brecht – auch – teilweise in dieser Tradition stand – siehe dazu seine Übersetzung ins Englische: *learning play*, also SPIEL, und siehe auch Brechts Zusammenarbeit mit seinem späteren Verleger Peter Suhrkamp, der aus der deutschen Reformpädagogik kam. Und die sozialistische Arbeiterbildung war Brecht natürlich auch bekannt. Jedoch verschiebt er die Begründung der Pädagogik (seiner Pädagogik) von der Anthropologie oder Entwicklungspsychologie auf die Soziologie als Wissenschaft von der Gesellschaft und ihrer Ökonomie und als Wissenschaft vom vergesellschafteten Menschen. Eingreifendes Denken war für Brecht ein in Gesellschaft praktisch eingreifendes Denken. Also eingegriffen werden sollte in die Lebenswirklichkeit von Menschen. Brecht wollte eine „Lebenskunst“, die er als die höchste aller Künste verstand, entwickeln. Wenn das kein pädagogisches Ziel ist!

#### 4.1 EXKURS I: Transformationen des Alltags (Ute Pinkert)

Ute Pinkert, seit 2006 Professorin am Institut für Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin, macht in ihrer Untersuchung zu „Transformationen des Alltags“ vertraut mit „Theaterprojekte(n) der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment“. Ihre Untersuchungen belegen die Wichtigkeit der Lehrstück-Arbeit für die Entwicklung eines neuen Verständnisses von Theaterpädagogik bzw. für die „Lernform Theater“:

„Die Berliner Lehrstückpraxis steht im Zusammenhang einer spezifischen Art theaterpädagogischer Projektarbeit, die von Hans Martin Ritter Ende der 1970er Jahre unter dem Begriff der ‚Lernform Theater‘ zusammengefasst wurde. Diese versteht sich als ein Arbeitszusammenhang, in dem ‚Verfahrensweisen, Arbeitsformen und Projektmodelle entwickelt und untersucht (wurden), die soziale und ästhetische Momente zu vermitteln suchen: die Abbildung, Rekonstruktion und Untersuchung subjektiver Erfahrungszusammenhänge und der dort eingebundenen Momente kulturellen und ästhetischen Verhaltens und ihre Ausformung und Entfaltung durch Theaterarbeit.‘ [Ritter 1981c: 131 (das ist: Hans Martin Ritter: Theater als Lernform. Beiträge zur Theorie und Praxis Pädagogischer Theaterverfahren. Studienmaterialien Spiel- und Theaterpädagogik. Berlin 1981, Anm. gk)]“. (Pinkert 2005: 142) – Interessant nun ist, dass und wie Ute Pinkert einen Sprung in heutiges theatrales Erfahrungsmachen, in eine andere ‚Lernform Theater‘ unter den Bedingungen einer aktuellen Postmoderne macht – mit Bezug auf Lehrstück-Praxis. Sie befragt Protagonisten der „Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis“ der 1970er Jahre (Hansjörg ‚Scotch‘ Maier, Jörg Richard, Hans Martin Ritter) im Kontext eines postmodernen Weltaneignungsansatzes, wie sie ihn aktuell bei der „britischen Performancegruppe ‚Forced Entertainment““ findet (Kapitel III.2, 213 ff.): „Im Bezug auf die Berliner Lehrstückpraxis als eines Beispiels reflexiv ausgerichteten ästhetischen Lernens wäre ... zu konstatieren, dass innerhalb des Theaterspielens bei Forced Entertainment nicht die Erkenntnis eigener Verhaltensmuster (bzw. innerer Modelle) mittels deren Verkörperung und spezifischer Deutung ... im Mittelpunkt steht, sondern das Erfahren von Konstruktionsmöglichkeiten des eigenen Selbst, wie es über die (embodied) Ausführung verschiedener Konstruktionen ermöglicht wird.“ (2005: 316)

„Dabei kann vorausgesetzt werden, dass die Aneignungsprozesse performativen Wissens, welche innerhalb einer performativ-pragmatischen Ästhetik wie bei Forced Entertainment vor sich gehen, in anderer Weise beschrieben werden müssen als in der Berliner Lehrstückpraxis. Entsprechend der ... Veränderung von Auffassungen zu ‚Wahrnehmung‘, ‚Körper‘ und ‚Bedeutungserzeugung‘ wäre damit auch der Begriff des Lernens im Rahmen eines noch auszuarbeitenden ‚Konzepts der Verkörperung‘ ... neu zu überdenken ...“. (2005: 316)

„Im Unterschied zur Berliner Lehrstückpraxis, die auf die bewusste Veränderung der ‚inneren Modelle‘ und damit letztlich auf deren Angleichung an bestimmte (durch die Spielleitenden vertretene) Werte zielte, wird bei Forced Entertainment die Differenz der Perspektiven und

Handlungsweisen der Spielenden zum entscheidenden – ästhetisch wie politisch begründeten – Wert. Die Präsentation von (unzähligen) Varianten der Umsetzung einer Spielregel, wie sie das Prinzip der ‚offenen Wiederholung‘ ... möglich macht, verbindet sich dabei mit dem Anspruch, die Wirklichkeit auf der Bühne im wertschätzenden Zusammenspiel verschiedener, differierender Menschen und Materialien zu konstruieren und zu präsentieren. In dieser Arbeitsweise, die auf die Etablierung von Beziehungen ausgerichtet ist, welche so wenig wie möglich funktionalisiert, verwertungs- und machtorientiert sind, sieht die Gruppe den entscheidenden politischen Ansatz ihrer Arbeit ... In diesem Sinne kann der konsequenzverminderte Raum des Theaters hier auch als Ort beschrieben werden, an dem in durchaus ‚utopisch‘ zu nennender Weise Beziehungen oder Haltungen im Sinne von Möglichkeiten der ‚Welt-Begegnung‘ handelnd erprobt werden. In diesem miteinander handelnden und ‚ausgehandelten‘ Entwurf von Beziehungen (‚first-hand‘) liegt, so die These (von Ute Pinkert, Anm. d. Verf.), das entscheidende ethisch-ästhetische Potential von Theaterspielen in der postmodernen Gegenwart.“ (2005: 320 ff.)

Unseres Erachtens beschreibt Ute Pinkert hier etwas, was im neueren *Spiel* mit Lehrstücken auch zu beobachten ist: Die Spiel-Dynamik, die Gruppendynamik, das Probieren und Verwerfen von Varianten ist durchaus spiel-methodisch im Lehrstück-Spiel vertreten – auch wenn eine meta-theoretische Vergewisserung beim Lehrstück Differenzen zu manchen postmoderne Konzepten aufweist. Eine kritische Postmoderne bzw. eine postmoderne linke Theoriebildung, die sich dialektisch auch bei Marx vergewissert und wie sie namentlich in Bezug auf Brechts Werk von Terry Eagleton (*Die Illusionen der Postmoderne*) und Fredric Jameson (*Lust und Schrecken der unaufhörlichen Verwandlung aller Dinge*) betrieben wird, kann auf der phänomenologischen Ebene mit postmodernen Beschreibungen einig gehen. Durch den experimentellen Ansatz, der dem Lehrstück-Spiel eigen ist, berührt es sich in *übender* Praxis (vgl. Vaßen: *Lernen und Üben*) durchaus mit avancierter Postmodernität (wenn die sich einer experimentellen Dialekt der Moderne zugehörig weiß).

## 5 Theaterarbeit in sozialen Feldern

Bis zum Jahre 1993, bis zum Doppel-Heft Nr. 17/18, trug die Zeitschrift das Wort „Lehrstück“ im Untertitel. Manche Ideen von Bertolt Brecht sind in seiner Nachfolge variiert worden und wirkten auf die Konzeptentwicklung von Theaterpädagogik(en). Ich weise auf zwei besonders hin:

- Ende der 1970er Jahre erschien in deutscher Übersetzung das Buch des Brasilianers Augusto Boal mit dem Titel „Theater der Unterdrückten“. Es hatte weltweit großen Erfolg - und hat es bis heute. Augusto Boal kam unter anderem auch von Brecht her, aber er betonte viel stärker die soziale Empirie von unmittelbarer Unterdrückung und der Verunmöglichung gesellschaftlicher Partizipation und auch den Ausschluss der Wahrnehmung von Menschenrechten. Er strebte mittels seines Theaterkonzeptes

eine umfassende Alphabetisierung (ganz direkt und metaphorisch gesprochen) und kulturelle Dynamisierung an – damit Unterdrückung minimiert werden kann. Theater konnte so ein Modell und eine Methode gesellschaftlicher Beteiligung werden. Augusto Boal entfaltete sein theaterpädagogisches Programm bis hin zu tiefenpsychologisch beeinflussten Arbeitsweisen und er arbeitete auch an einer Ästhetik des Theaters der Unterdrückten. [Heft 34 (1999) der „Korrespondenzen“/Zeitschrift für Theaterpädagogik widmet sich den theaterpädagogischen Ideen und Praktiken von Augusto Boal.]

- Am Beginn des 21. Jahrhunderts wurde eine EU-weite theaterpädagogische Aktivität, ausgehend von Kolleginnen und Kollegen aus Österreich, ins Leben gerufen, unter anderem in Kooperation mit dem *University College Cork*: „Theaterarbeit in sozialen Feldern“ hieß dieses Programm. Dazu liegt ein spezielles Curriculum vor (siehe das Buch von Koch/Roth/Vaßen/Wrentschur). Es bündelte die vielen verschiedenen, sich sozial verpflichtet fühlenden theaterpädagogischen Ansätze, etwa das Zielgruppentheater, das *community theatre*, das *theatre for development*, das eben erwähnte Theater der Unterdrückten. Eigentlich müsste in diesem Zusammenhang noch an etwas Drittes erinnert werden. Denn auch die traditionellen Theater verstanden sich zunehmend mehr als gesellschaftlich-künstlerische Lern- und Erfahrungsorte und entwickelten theaterpädagogische Programme für ihr junges und älteres Publikum (etwa Jugendclubs an Theatern – geleitet von Theaterpädagogen).

Das zu tun aber war nicht allein eine Folge der außer-theatralen oder theaterpädagogischen Aktivitäten. Nein, es lag auch daran, dass sich das Theaterverständnis selbst erweitert hatte. Man denke etwa an *performances*, an das sog. postdramatische Theater (nach Hans-Thies Lehmann), an Publikumsbeteiligung und Mitspieltheater und an die Mischung der Genres: Film, Bild, Musik, Objekt- und Materialtheater, Circus, Variété, Aufnahme von einheimischen Volkstheaterformen ins künstlerische Theater, Übernahmen von Theatertraditionen anderer Länder und Kulturen, Theaterexpeditionen, Theater als Recherche und als theateranthropologische Forschung und Darstellung, als Dekonstruktion, als Mischung von sog. Professionellen und sog. Amateuren. Das Format *feature* wurde im Dokumentar-Drama verwendet (z. B. [postmaster@theater-daktylus.de](mailto:postmaster@theater-daktylus.de)), das Erzähltheater wird erinnert und angewandt [vgl. Ulrike Hentschel/Gundel Mattenklott (Hrsg.): *Erzählen. Narrative Spuren in den Künsten*; Reiner Steinweg (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Gerd Koch: *Erzählen, was ich nicht weiß – und den 2011 beginnenden Studiengang an der Berliner Universität der Künste: Künstlerisches Erzählen – Storytelling in Art and Education* ([Broschuere\\_Storytelling\\_ZIW.pdf](#))]. Auch das autobiografische Theater zeigt Proben lebensgeschichtlichen Werdens auf der Bühne vorgenommen usw. Theater *zeigt* seine Arbeitsprozesse und seine eigenen Zweifel nun häufig öffentlich und gibt ein Muster für öffentliche Erkenntnisweisen – damit dem pädagogischen Tun nicht unähnlich ...!

Mit anderen Worten und zusammengefasst: Theaterpädagogische Formen und Herangehensweisen berührten sich mit neuen Formen und Herangehensweisen des Theaters als Institution – und: Institutionelle Theater zeigten ihre Produktionsweisen theater-öffentlich, veränderten sie und verstanden sich immer mehr als eine komplexe und widersprüchliche Einheit von Bühne und Zuschauerraum. Nicht nur die Schauspielkunst wurde entwickelt; auch die Zuschaukunst wurde mit-entwickelt – was übrigens eine alte Forderung von Bertolt Brecht war. Und damit sind wir wieder bei einem weiten Verständnis von Theaterpädagogik! Wenn Theater und Pädagogik sich intensiv begegnen, also miteinander korrespondieren, dann verändern sie sich – zu ihren Gunsten! Sie spielen sich dann nicht gegeneinander aus, sondern erweitern und ergänzen sich (heute kann man von einem Synergie-Effekt sprechen).

### 5.1 EXKURS II: Theaterpädagogik als „Lebenswissenschaft“/“life science“?

Die Fähigkeit *des Theaters*, in verdichteter Form unterschiedliche Sprachen und verschiedenartige Logiken gleichzeitig zu Gehör zu bringen und miteinander zu verschränken, kann in ihrer Bedeutung für das individuelle wie für das kollektive Leben schwerlich überschätzt werden.

*Theater* ist das Ergebnis und das Erlebnis einer ebenso transgenerationellen wie transkulturellen Tätigkeit, die gewiß zu den komplexesten und kreativsten Aktivitäten gehört, die sich Menschen unterschiedlicher Herkunft bislang geschaffen haben. Kulturen und Gesellschaften entwickeln zu bestimmten Zeiten und innerhalb bestimmter Kontexte ein Zusammenlebenswissen, das sich nicht nur immer weiter anreichern, sondern auch in mehr oder minder starkem Maße verloren gehen kann. Eine am Lebenswissen der *Theater* der Welt ausgerichtete *Theaterwissenschaft und -pädagogik* vermag die Vielfalt der *theatral* geschaffenen polylogischen Strukturen nicht nur zu analysieren, sondern für eine individuelle wie gesellschaftliche Entwicklung fruchtbar zu machen, die von möglichst komplexen, verschiedene Kulturen und Diskurse querenden Denkweisen geprägt ist. Ein derartiges Wissen ist für unsere Gesellschaften überlebensnotwendig.

Ich habe soeben eine Passage aus Prof. Dr. Ottmar Ette (2010): „Über Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft. Perspektiven einer anhebenden Debatte“ zitiert – mit *kursiv* gesetzten Veränderungen: Immer dort, wo bei Ette (Romanist an der Universität Potsdam) das Wort „Literatur“ (oder Varianten) steht, habe ich *Theater* (mit Varianten) geschrieben.

Ettes Gedanken – wie die durch ihn maßgeblich angestoßene Debatte<sup>1</sup> – sollten auch uns in der Theaterpädagogik anregen – vielleicht in folgender Weise [geschrieben von mir für die Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel und Theater aus Anlaß des Aktionstags: "Kultur gut stärken" – 21. Mai 2011]:

<sup>1</sup> siehe Asholt/Ette (Hrsg) (2010) [weitere Informationen zur Veröffentlichung unterunter: <http://www.uni-potsdam.de/romanistik/ette/lebenswissen.html> - 5.6.2011]

Warum das Kulturgut ‚Spiel und Theater‘ gerade heute stärken? Weil beides ganz alte, globale menschliche Verhaltensweisen sind. Und weil sie ganz zeitgenössische Verhaltensweisen sind!

Die heutige Welt wird versucht, mit etwa solchen Begriffen systematisierend und konstruktiv zu beschreiben und zu begreifen: Multikulturalität, Transkulturalität, Interkulturalität, Weltinnenpolitik, Globalität/Mondialität, Multiversum, Kreolisierung (*creolité*), mobiles Weltbewusstsein/Weltwissen, Poly-/Pluri-Zentrität, Kosmobilität, Differenzsensibilität, Migration/Wanderung als Weltphänomen ...

Theater und Spiel sind Verhaltensweisen, die ihren wesentlichen Grund genau in den eben notierten Stichworten haben. Zur Erinnerung: Wandernde Spielleute; die Fahrenden, Zigeuner (*Tsiganes*), die misstrauisch beäugt wurden; Trickspieler; Komödianten haben unsichere Existenzen; Leben mit Vorurteilen und Kriminalisierung (unsichere Kantonisten); es gibt Verbote gegenüber dem Fremden in Spiel und Theater, auch Zensur von Texten; zugleich selbstbewusste Übernahme von Themen und Methoden aus allen Richtungen der Welt; Zeigen und Verlebendigung des Normabweichenden; Überschreitung von Regeln; Genießen und Wollust; Theaterleute als vogelfreie Leute, Vaganten, Obdachlose, freie und couragierte Frauen, Überlebenskünstler ... Zusammengefasst: Transitorische Existenzen und Verhaltensweisen. Und: Das Unsichere ist (der zu sichernde Ort) von Spiel und Theater ...

Also: Spiel und Theater = eine entfaltete Tradition und Praxis des Unsicheren. Ein welthaltiges, immaterielles Kulturerbe; eines, was sich immer wieder neu erfindet. Und was immer aufs Neue die Welt bereichert. Dieses Kulturgut Spiel und Theater gilt es zu stärken. Und: Es stärkt Kultur(en) seinerseits. Es verfügt in diesen Hinsichten über einen umfangreichen Erfahrungsschatz.

Spiel und Theater sind Zeitgenossen der Weltverhältnisse, in denen wir leben und die wir als Subjekte in Gleichheit und Freiheit – auch und gerade – ästhetisch eingreifend gestalten wollen und können.<sup>2</sup>

## 6 Theater und Schule

Ich habe bisher fast gar nicht von Schule oder Schulunterricht oder Schultheater oder Darstellendem Spiel in der Schule oder *theatre in education* oder *drama in education* gesprochen (siehe aber den „Bundesverband Theater in Schulen (BV TS)“ [bvts@live.de](mailto:bvts@live.de), [www.bvts.org](http://www.bvts.org)). Das war Absicht. Denn ich möchte weder Pädagogik noch Theater nur auf einen zwar wichtigen gesellschaftlichen Ort, nämlich die Schule, beziehen. Wenn wir etwa über Musik oder Sport reden, dann reduzieren wir das nicht auf schulischen Musikunterricht oder Sportunterricht. So sollte es auch mit dem Theater sein! Ich will aber kurz

<sup>2</sup> Prof. Dr. Gerd Koch, Vorstand BAG Spiel & Theater, <http://www.bag-online.de/aktuell/kulturgutstaerken.html> - 5.6.2011

auf eine Entwicklung hinweisen, die in Berlin begann und sich dann in anderen Großstädten Deutschlands fortsetzte: „Theater und Schule“ (TuSch). Es geht dabei um die Kooperation von je einem Theater mit einer Schule über eine längere Zeit. Beide Institutionen schließen einen Kooperations-Vertrag und helfen sich: Theaterleute kommen als Experten in die Schule, in den Unterricht; Schüler gehen in das Theaterhaus und arbeiten unter theaterprofessionellen Gesichtspunkten dort – nicht nur, indem sie dort auf der Bühne spielen, sondern indem sie alle Gewerke, also die Produktionsform eines Theaterbetriebs als Ganzem kennen lernen. Die Theaterleute wiederum lernen durch die Kooperation mit der Schule die komplexe Bildungsinstitution Schule und deren besondere Erziehungsaufgaben kennen. Beide Einrichtungen nehmen sich in Gemeinsamkeiten und Unterschieden durch Realkontakt und nicht über Vorurteile/Stereotypen wahr. Zugleich bilden sich die Theaterleute wie die Schulleute (und das sind Schüler, Lehrer und auch Eltern) weiter durch praktisches Zusammenwirken - durch Korrespondenz. Gegenseitige Fremdheit wird abgebaut (es findet unter den jeweils professionell Arbeitenden ein *job enrichment* statt).

## 7 Theaterpädagogik: Selbsthilfe und organisierte Ausbildung

Die Ausbildung zu Theaterpädagogen ist in Deutschland sehr vielfältig und traditionell eine Domäne von freien Anbietern bzw. geschieht in der Form von Selbstorganisation, als Selbsthilfe (*self help*) derjenigen, die sich weiter qualifizieren wollen, da sie z. T. schon in Feldern der Theaterpädagogik tätig sind (man kann diesen Ansatz als *peer education* bezeichnen). Es gibt in den einzelnen deutschen Bundesländern „Landesarbeitsgemeinschaften (LAG) Spiel und Theater“, die Fort- und Weiterbildungen zum Spielleiter oder – erweitert – zum Theaterpädagogen anbieten. Ein Spielleiter ist ein ‚kleiner‘ Theaterpädagoge. Die katholische und evangelische Kirche haben traditionell Arbeitsgemeinschaften und Bildungseinrichtungen zur Qualifizierung von Mitarbeitern für theaterpädagogische Aufgaben. Seit 1990 gibt es einen großen „Bundesverband Theaterpädagogik“ (BuT), der nicht nur selbst ein Bildungsangebot macht, sondern er hat im Mai 1994 seine „Bildungskonzeption“ beschlossen, die notwendige Ausbildungsinhalte für Berufsbilder des Theaterpädagogen zusammenstellte.

Es können folgende Arbeitsbereiche für Theaterpädagogik benannt werden: Theater, Theater- und Musikhochschulen, Hochschulen, Einrichtungen der Theater-, Ausdrucks- und Spielforschung, Schulen, Kindergärten, Soziale Arbeit, medizinischer Bereich, Sport, Wirtschaft, theaterpädagogische Zentren. Über folgende Kompetenzen soll ein Theaterpädagoge verfügen: Darstellungs-kompetenz, Handlungskompetenz, Gleichgewichtskompetenz (verstanden als Gleichgewicht zwischen emotionalen darstellerischen und kognitiven Dimensionen), konstruktive Kompetenz, ethisch-kommunikative Kompetenz und

ästhetische Kompetenz. 1999 hat der Bundesverband Theaterpädagogik eine Qualifizierungsoffensive gestartet, die Rahmenrichtlinien für die Ausbildung von Theaterpädagogen festlegte. So sollen Spielpädagogen eine Grundlagen-Ausbildung von etwa 600 Unterrichtsstunden bekommen und qualifizierte Theaterpädagogen müssen weitere 1100 Unterrichtsstunden belegen. Solche Ausbildung geschieht an freien Institutionen (private Unternehmen, gemeinnützige Vereine), die vom Bundesverband Theaterpädagogik eine Ausbildungslizenz bekommen, wenn sie nachweisen können, dass sie über genügend qualifiziertes Personal verfügen, um eine dauerhafte, meist ein- bis zweijährige Ausbildung gewährleisten zu können. Zur Ausbildung gehört das Absolvieren eines theaterpädagogischen Eigenprojekts, und die Abschlussprüfung wird unter Teilnahme eines vom Bundesverband ausgewählten Fachgutachters abgenommen. Die Absolventen bekommen ein Zertifikat mit dem Titel „Theaterpädagoge“ mit dem Zusatz „BuT“. Seit Juni 2007 ist dieser Titel markenrechtlich, das heißt „als eingetragene Marke“, geschützt. Diese Ausbildungsstätten für Theaterpädagogik müssen übrigens in regelmäßigen Abständen nachweisen, dass sie in der Lage sind, ihre Ausbildung qualitativ zu gestalten. Außerdem hat der Bundesverband Theaterpädagogik eine Kommission gebildet, die Anträge von bisher schon theaterpädagogisch arbeitenden Menschen daraufhin prüft, ob deren praktische und langdauernde Erfahrung es geboten erscheinen lässt, dass sie die Berufsbezeichnung „Theaterpädagoge BuT“ führen dürfen.

Die „Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater“, kurz „BAG Spiel und Theater“ genannt, ist die älteste westdeutsche Vereinigung auf dem Gebiete der Förderung von Spiel und Theater. Sie hat 1994 Prof. Dr. Ulrike Hentschel (Universität der Künste Berlin) und mir den Auftrag gegeben, ein „Kern-Curriculum“ für die Ausbildung in Theaterpädagogik zu erstellen. Dieses Ausbildungsmuster benennt folgende Lernfelder und Gegenstände, die mindestens erfüllt werden müssen, um eine umfassende Ausbildung zu gewährleisten: Theaterpraxis, Theatertheorie, Medialität und Subjektivität, Technik und Organisation. Fünf Kompetenzen sollen bei den Theaterpädagogen ausgebildet werden: Subjekt-Kompetenz, künstlerische Kompetenz, theoretische Kompetenz, Vermittlungskompetenz (also methodisch-didaktische Kompetenz) und technische/handwerkliche/organisatorische Kompetenz. Dieses Kern-Curriculum wurde Vorbild für akademische und außerakademische Ausbildungsgänge, auch in der Lehrer-Aus- und -Weiterbildung.

Seit 1995 gibt es in Deutschland eine „Ständige Konferenz Spiel und Theater an deutschen Hochschulen“. Das ist eine Interessensvertretung von Personen, die in der akademischen Ausbildung für Theaterpädagogik tätig sind. Einige Daten zu akademischen Ausbildungen: Das am weitesten fortgeschrittene Studien-Modell für Lehrer, die das Fach Theater bzw. Darstellendes Spiel in der Oberstufe des Gymnasiums professionell unterrichten, wurde von fünf Hochschulen und Universitäten (in den norddeutschen Städten Braunschweig, Hannover und Hildesheim) als Gemeinschaftsprojekt entwickelt. Hier können die Studenten das Fach wie ein anderes, traditionelles Unterrichtsfach im Lehramtsstudium

studieren. Das ist neu für das bundesdeutsche Schulwesen. Die Hochschule der Künste Berlin, jetzt heißt sie Universität der Künste (UdK), bietet Theaterpädagogik mit dem Abschluss Master als postgradualen Studiengang an. Dieser Studienabschluss qualifiziert nicht für den staatlichen Lehrerberuf. Die UdK hat aber eine lange Tradition in der berufsbegleitenden Weiterbildung von Lehrern in Spiel- und Theaterpädagogik. An dieser Universität sind verschiedene Doktorarbeiten zu theaterpädagogischen Themen entstanden.

Die Fachhochschule Osnabrück bildet an ihrem „Institut für Theaterpädagogik“ am Standort Lingen (Ems) Bachelors für Theaterpädagogik aus – nicht mit der Befähigung für das Lehramt an staatlichen Schulen – wohl aber für die Arbeit an Theatern, in der Erwachsenen- und Jugendbildung oder in der innerbetrieblichen Ausbildung bei Unternehmen. Die Hochschule für Musik und Theater in Rostock bildet im Kontext der Schauspielausbildung auch in der Theaterpädagogik aus. Sehr fortgeschritten und pädagogisch wie theaternah ist die deutschsprachige Ausbildung in Zürich in der Schweiz. An vielen Hochschulen (ehemals Fachhochschulen/*Universities for Applied Sciences*) – meistens solchen für Soziale Arbeit – gibt es kulturpädagogische Ausbildungssegmente, die auch Theaterpädagogik umfassen. Das Ausbildungsspektrum reicht konzeptionell von mehr ästhetischen/künstlerischen bis hin zu eher sozial-methodischen und -therapeutischen Verständnissen von Theaterpädagogik. Kolleginnen und Kollegen, die in solchen Arbeitsfeldern an Fachhochschulen tätig sind, haben 2003 einen Interessentenverband gegründet: den „Bundesarbeitskreis Kultur, Ästhetik, Medien (BAKÄM)“.

## 8 Wörterbuch der Theaterpädagogik

Im Arbeitszusammenhang der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, in der ich tätig war, und mit fachlicher Unterstützung durch die Gesellschaft für Theaterpädagogik (die Florian Vaßen und ich leiten) sowie durch staatliche finanzielle Unterstützung haben Prof. Dr. Marianne Streisand und ich 2003 das erste deutschsprachige „Wörterbuch der Theaterpädagogik“ herausgegeben. Das Wörterbuch umfasst 299 Stichworte, die von 140 Experten aus dem In- und Ausland verfasst wurden. Dass erst 2003 das erste Wörterbuch der Theaterpädagogik herauskam, zeigt an, dass das Fach Theaterpädagogik verhältnismäßig jung ist. Aber ein Wörterbuch oder Lexikon bedeutet auch: Eine Disziplin zeigt selbstbewusst an, dass sie da ist und selbstbewusst am wissenschaftlich-fachlichen Diskurs teilnimmt!

Seit kurzem gibt es eine Forschung, die die vergleichsweise junge Geschichte der Theaterpädagogik unter dem Titel „Archäologie der Theaterpädagogik“ erforscht. Diese Arbeit wird von Prof. Dr. Marianne Streisand betrieben. Sie leitet auch das Deutsche Archiv der Theaterpädagogik [vgl. Deutsches Archiv für Theaterpädagogik (DATP) (Hrsg.): 10 Jahre Theaterpädagogik-Studium in Lingen].

## 9 Evaluation

Zu den Aufgaben der Theaterpädagogik gehört meines Erachtens auch, ihre Arbeit zu evaluieren, um sie zu verbessern. Das kann ganz unmittelbar und kleinformig im Anschluss an Kurse, *workshops* oder Unterricht geschehen, und es sollte neben statistischen Daten auch und gerade sinnliche, emotionale Bewertungseindrücke sammeln. Das wusste im übrigen schon Bertolt Brecht, der zu solchem Zweck 1930 einen Fragebogen – leider nur für Besucher – zum politischen Lehrwert seines Lehrstück „Die Maßnahme“ entwickelte. Wichtig sind spiel-prozess-begleitende Beschreibungen, Vergewisserungen und mehrperspektivische Analysen, sog. Wirksamkeitsdialoge, die integraler Bestandteil einer partizipativen Didaktik sein müssen. Folgende Methoden werden angewandt und können empfohlen werden: Teilnehmende Beobachtung, beschreibende Teilnahme, Eigenprotokolle, Arbeitstagebücher, Kreatives Schreiben und Anfertigung von Zeichnungen zur theaterpädagogischen Reflexion, Briefaustausch unter den theaterpädagogisch Lehrenden und Lernenden, Protokoll-Schreiben und gemeinsames Auswerten, Aufführungen der theaterpädagogischen Kritik zur Verfügung stellen, Film-Foto-Video-Dokumentationen erstellen – letzteres auch, um Unterrichts- und Lehrfilme zu haben.

Grundsätzliche, wissenschaftliche Forschungsmodelle sind in den letzten Jahren publiziert worden – beispielsweise:

*Antonios Lenakakis* (er ist seit 2010 Professor an der Aristoteles Universität Thessaloniki) hat Lehrer in Deutschland befragt, wie sich ihre theaterpädagogische Ausbildung generell auf ihre Berufsrolle als Lehrer ausgewirkt habe (es ging nicht um das Schulfach Theater). Es zeigte sich, dass theaterpädagogische Methoden die Professionalität in allen Unterrichtsfächern verbessert und dass Kommunikationsfähigkeit gestärkt und entfaltet wird.

*Romi Domkowsky* hat 2010 eine sozialwissenschaftliche, qualitative und quantitative empirische Untersuchung von Darstellendem Spiel in der Schule mit dem Titel „Theaterspielen – und seine Wirkung“ abgeschlossen. Sie befragt zugleich eine Vergleichs-Schülergruppe, die keine theaterpädagogische Ausbildung bekommt. Die Untersuchung wird in absehbarer Zeit veröffentlicht werden. Die Forscherin hat bereits an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin und an der UdK Berlin Untersuchungen über die längerfristige Wirkung von Theaterpädagogik bei Kindern und Jugendlichen vorgelegt (Biographie-Forschung wurde etwa mit narrativen Interviews mit quantitativen Methoden kombiniert).

2008 lieferte *Ute Pinkert* im von ihr herausgegebenen Band mit dem Titel „Körper im Spiel“. „Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen“.

2007 erschien eine empirische Untersuchung mit dem Titel „Potentiale Ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit. Eine Untersuchung zum Bereich Kultur – Ästhetik – Medien in Lehre und Praxis“ (herausgegeben von *Petra Marquardt und Wolfgang Krieger*). Man kann diese Untersuchung als ein Selbsthilfe-Forschungs-Projekt bezeichnen; denn ausgehend von vorhandenen Problemen um die Anerkennung der Fächer/Bereiche Ästhetik, Kultur und/oder Medien in der Ausbildung (speziell an Fachhochschulen vornehmlich im Feld der Sozialen

Arbeit) wurde eine umfangreiche Untersuchung, die „Konturen und Profil Ästhetischer Bildung in der Sozialen Arbeit“ zeigen soll, herausgearbeitet. Die Untersuchung von Marquardt und Krieger hat eine flächendeckende Befragung zum methodischen und konzeptionellen Selbstverständnis von akademischen Lehrern unternommen und dieses ergänzt durch stichprobenhafte Befragung von Absolventinnen der Ausbildung. Das Forschungsmuster kann spezialisiert für die Theaterpädagogik genutzt werden.

In Westdeutschland ist seit über 50 Jahren der wichtigste internationale theaterpädagogische Anreger und Koordinator die „BAG Spiel und Theater“ (auch der Bund Deutscher Amateurtheater ist international aktiv und baut neuerdings seine theaterpädagogische Mitglieder-Fortbildung aus).

Ganz und gar nicht unwichtig ist das Veranstalten von Festivals mit theaterpädagogischer Prägung, denn das sind Bildungs-, Weiterbildungs- und Evaluationsmöglichkeiten durch gegenseitigen Austausch neuer theaterpädagogischer Arbeitsweisen. Auch internationale Kontakte können hergestellt und gepflegt werden. Das war im übrigen auch eine Form, die in der damaligen ostdeutschen DDR gängig war.

Prof. Dr. Kristin Wardetzky hat am „Theater der Freundschaft“ in Berlin (DDR) Untersuchungen zur Akzeptanz und Wirkung des Kinder- und Jugendtheaters durchgeführt.

Ute Pinkert nennt „drei Frauen, die die Theaterpädagogik der DDR maßgeblich geprägt“ haben: „Christel Hoffmann, Angelika Wiesner und Hedwig Golpon“ (Pinkert 2008: 127).

„(T)heaterpädagogische Arbeit in der DDR“ ging „von Künstlern aus“ und war „darauf gerichtet . . . , nicht professionell Schauspielende mit der Theaterkunst vertraut zu machen (ebda, 8). Mit Prof. Dr. Christel Hoffmann war man international – etwa durch die ASSITEJ – verbunden und man pflegte eine umfangreiche theaterpädagogische Arbeit mit Kindern und mit Arbeitern in Betrieben. Festivals dienten dem gegenseitigen Austausch und der pädagogischen Steuerung durch Preisverleihungen.

Meines Erachtens müssen gerade in der Theaterpädagogik Festivals sein: Unser Fach benötigt den lebendigen Austausch. Wir kennen Buchmessen, um Literatur-Produkte zu zeigen; wir kennen Kunstaussstellungen, um Kunst und Künstler wahrzunehmen. Und wir benötigen etwa Kinder- und Jugend- und Senioren-Theater-Festivals, um unsere Produkte und Prozesse vorzustellen und zu kritisieren. Und wir brauchen sie, um theaterpädagogisch zu lernen. Und wir brauchen sie auch, um uns gesellschaftlich und kulturell wie politisch zu positionieren. Es gibt in der Tat viele überregionale und regionale und institutionen- oder adressatenspezifische Festivals dieser Art in Deutschland.

## 10 Theaterpädagogik – eine gesellschaftliche und kulturelle Aufgabe

Theaterpädagogik probt und arbeitet einerseits geschützt und konzentriert, gewissermaßen intim in verschiedenen Lern- und Erfahrungsorten

UND

Theaterpädagogik geht in die Öffentlichkeit - ja, sie stellt Öffentlichkeit mittels ästhetisch-pädagogischer Eingriffe her

UND

riskiert aktives Leben als kulturelle, ästhetische Bildung

UND

vitalisiert mit ästhetisch-pädagogischen Mitteln soziale und Gruppenverhältnisse und Lebensentwürfe – ist lebensbegleitendes Lehren und Lernen.

UND

Diese komplexe Aufgabenvielfalt muss in der Bundesrepublik Deutschland immer wieder publizistisch, politisch und wissenschaftlich in Erinnerung gebracht und erkämpft werden.

Literaturhinweise

Asholt, Wolfgang/Ette, Ottmar (Hrsg.) (2010): *Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft*. Tübingen: Narr

Belgrad, Jürgen (1997): *TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*. Hohengehren: Schneider

Boal, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Brecht, Bertolt (1967): *Gesammelte Werke*, Bd. 17. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Brunkhorst, Hauke (Hrsg.) (1998): *Demokratischer Experimentalismus. Politik in der komplexen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde/Krohn, Doris (Hrsg.) (2007): *Bühne frei für Forschungstheater*. Oldenburg: Paulo Freire

Bundesverband Theaterpädagogik: *Bildungskonzeption*. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, H. 19/20/21.

Cronin, Bernadette/Roth, Sieglinde/Wrentschur, Michael (Hrsg.) unter Mitarbeit von Gerd Koch und Florian Vaßen (2005): *Training Manual for Theatre Work in Social Fields*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel

Deutsches Archiv der Theaterpädagogik (Hrsg.) (2009): *10 Jahre Theaterpädagogik-Studium in Lingen*. Lingen: Eigenverlag

- Domkowsky, Romi (2008): *Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens. Eine qualitative Untersuchung. Auf Spurensuche*. Saarbrücken: Dr. Müller
- Dörger, Dagmar/Nickel, Hans-Wolfgang (Hrsg.) (2005): *Spiel- und Theaterpädagogik studieren*. Uckerland: Schibri
- Eagleton, Terry (1997): *Die Illusionen der Postmoderne*. Stuttgart, Weimar: Metzler
- Hentschel, Ulrike (1996, 2. Aufl. 2010): *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. Uckerland: Schibri
- Hentschel, Ulrike/Koch, Gerd (1995): Kerncurriculum Theaterpädagogik. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik* 23, 24, 25
- Hentschel, Ulrike/Mattenklott, Gundel (Hrsg.) (2009): *Erzählen. Narrative Spuren in den Künsten*. Uckerland: Schibri
- Hilliger, Dorothea (2006): *Theaterpädagogische Inszenierung*. Uckerland: Schibri
- Hoffmann, Christel/Schneider, Wolfgang (Hrsg.) (2006): *spiel.raum.theater*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Hoffmann, Klaus/Handwerg, Ute/Krause, Katja (Hrsg.) (2007): *Theater über Leben*. Uckerland: Schibri
- Jameson, Fredric (1999): *Lust und Schrecken der unaufhörlichen Verwandlung aller Dinge*. Hamburg: Argument
- Koch, Gerd (1988, zuerst 1979): *Lernen mit Bert Brecht*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel
- Koch, Gerd (1995): *Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen*. Milow: Schibri
- Koch, Gerd/Steinweg, Reiner/Vaßen, Florian (1983): *Asoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis*. Köln: Prometh
- Koch, Gerd/Naumann, Gabriela/Vaßen, Florian (1999, 2. Auflage 2011): *Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten*. Milow: Schibri
- Koch, Gerd/Roth, Sieglinde/Vaßen, Florian/Wrentschur, Michael (Hrsg.) (2004): *Theater in sozialen Feldern/Theatre Work in Social Fields*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel
- Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hrsg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Uckerland: Schibri

- Lehmann, Hans-Thies (1999): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren
- Lenakakis, Antonios (2003): *Paedagogus Ludens*. Uckerland: Schibri
- Marquard, Petra/Krieger, Wolfgang (Hrsg.) (2007): *Potentiale Ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit*. Hohengehren: Schneider
- Pinkert, Ute (2005): *Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung*. Berlin. Uckerland: Schibri
- Pinkert, Ute (2008): *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*. Uckerland: Schibri
- Ritter, Hans Martin (1981): *Theater als Lernform. Beiträge zur Theorie und Praxis pädagogischer Theaterverfahren. Studienmaterialien Spiel- und Theaterpädagogik*. Berlin: Eigenverlag
- Ritter, Hans-Martin (2009): *Zwischenräume: Theater – Sprache – Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft*. Uckerland: Schibri
- Steinweg, Reiner (1972, 2. verbesserte Auflage 1976): *Das Lehrstück*. Stuttgart: Metzler
- Steinweg, Reiner/Wolfgang Heidefuß/Peter Petsch (1986): *Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur Politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel
- Steinweg, Reiner (1995, 2. Aufl. 2005): *Lehrstück und episches Theater*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel
- Steinweg, Reiner (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Gerd Koch (2006): *Erzählen, was ich nicht weiß. Die Lust zu Fabulieren und wie sie die politische, soziale und therapeutische Arbeit bereichert*. Uckerland: Schibri
- Streisand, Marianne/Hentschel, Ulrike/Poppe, Andreas/Ruping, Bernd (Hrsg.) (2005): *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*. Uckerland: Schibri
- Vaßen, Florian (2010, 2. Aufl.): *Lernen und Üben. Erfahrung und Wahrnehmung, ‚Unstetigkeit‘ und ‚Einsehen‘ im ästhetisch-sozialen Prozess des Theater-Spielens*. In: Ders. (Hrsg.): *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*. Uckerland: Schibri, 129 - 146
- Wildt, Beatrix/Hentschel, Ingrid/Wildt, Johannes (Hrsg.) unter Mitarbeit von Gerd Koch (2008): *Theater in der Lehre*. Wien, Berlin: Lit
- Zeitschrift für Theaterpädagogik (neu: ISSN 1865-0756) – erscheint im SCHIBRI Verlag  
< [www.schibri.de](http://www.schibri.de) >

Rezension

## Peter Lutzker (2007), *The Art of Foreign Language Teaching*

Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning. Tübingen, Francke Verlag. ISBN: 978-3-7720-8243-6

**Manfred Schewe**

In den wissenschaftsfixierten Fremdsprachendidaktiken haben die Künste lange ein Schattendasein geführt. Derzeit allerdings mehren sich die Zeichen dafür, dass die Künste mehr ins Licht treten und den Boden bereiten helfen für eine neue, *performative* Fremdsprachendidaktik.<sup>1</sup>

Auf diesem Hintergrund soll Lutzkers umfangreicher Studie (478 S.) neue Beachtung geschenkt werden, denn der Autor macht auf die vielfältigen Verbindungslinien aufmerksam, die es seit antiker Zeit zwischen Lehre und Kunst gibt und liefert empirische Belege für die Effektivität eines von der (Theater-)Kunst inspirierten Lehrens und Lernens. Seine Studie könnte beispielsweise ein sinnvoller Bezugspunkt sein, um im Rahmen des 14. Kongresses der [Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung](#) (Hamburg, 28.9 – 1.10. 2011) nach Antworten auf Fragen zu suchen, die für die Arbeitsgruppe 11 zum Schwerpunktthema *Theatermethoden und Fremdsprachenunterricht* formuliert wurden: „Sind die proklamierten Einflüsse der Theaterarbeit auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Ausbildung von sprachlichen bzw. interkulturellen Kompetenzen messbar? Und wie müssen Forschungsinstrumente beschaffen sein, um diese komplexen und vielschichtigen Unterrichtsprozesse gegenstandsangemessen zu ergründen?“<sup>2</sup>

Lutzkers Studie besteht aus zwei Teilen. Im ersten trifft er zunächst die grundsätzliche Unterscheidung zwischen auf der einen Seite pädagogischen Konzepten, die sich an Modellen von *Science and Business* orientieren und auf der anderen Seite einem Verständnis von Lehren als Kunst.

Die dominante Auffassung, dass Lehren eine Wissenschaft sei, führt er zurück auf Entwicklungen in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Insbesondere die theoretischen Überlegungen von Johann Friedrich Herbart hätten dazu geführt, dass

---

<sup>1</sup> Vgl. in diesem Kontext die Beiträge in: Almut Küppers, Torben Schmidt und Maik Walter (2011): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig, Diesterweg.

<sup>2</sup> Vgl. den Ankündigungstext der Arbeitsgruppe 11 zum Schwerpunktthema *Theatermethoden und Fremdsprachenforschung* unter: <http://kongress.dgff.de/de/arbeitsgemeinschaften/ag-11.html> (5.4.2011)

... the practices of teaching and teacher education increasingly came to be seen as legitimate fields of scientific inquiry offering the underlying basis for educational theory and practice. This is evident, for instance, in most educational research in which the methods of natural sciences have generally been accepted as a standard paradigm. Concurrently, it has also been the dominant perspective in the training of teachers, shaping the entire approach to pre-service and in-service training. (9)

Lutzker bemüht sich um historische Perspektivierung, aber auch um einen interkulturellen Zugriff, indem er pädagogische Vorstellungen, die im deutschen Raum entstanden sind, mit Entwicklungen in den USA in Beziehung setzt. Insbesondere bezieht er sich dabei auf Elliot Eisner, dessen Name mit einer fundamentalen Kritik an einer *Science and Business*-Sicht von Pädagogik assoziiert wird und der mit seinen Schriften, insbesondere auch *The Educational Imagination* (1985), ein theoretisches Fundament für eine andere, kunstbezogene Sicht von Pädagogik gelegt hat.

Der Autor lässt sich stark von Eisners Überlegungen leiten, macht aber darüber hinaus auf interessante Quellen aufmerksam, aus denen sich schöpfen lässt, um die Idee einer Lehre als Kunst weiter zu entwickeln. Das Spektrum reicht von Sokrates und Plato über Schiller, die Philosophie der Kunsterziehungsbewegung und der Waldorfpädagogik bis hin zu pädagogischen Ansätzen von Hentig und Rumpf. Parallel zu dieser europäisch-deutschen Perspektive wird mit Bezug auf die Schriften von Stenhouse, Gage, Rubin, Seymour Sarrason, Sawyer der Blick auf die pädagogischen Verhältnisse in den USA gelenkt.

Zwar wird so aus verschiedensten Perspektiven das Lehren als Kunst interessant beleuchtet, doch ist es schade, dass Lutzker diese Perspektiven nicht stärker bündelt und in einer für die Leser übersichtlichen Darstellung zusammen führt.

Im Zentrum von Teil I steht die Begründung, Darstellung und Auswertung eines Forschungsprojekts, in dessen Rahmen Englischlehrer an Waldorfschulen während der sogenannten *English Weeks* im November 2004 und 2005 fortgebildet wurden. Die Fortbildungen wurden von einem professionellen Clown geleitet, der die Teilnehmer an das Clownspiel heranführte, um sie auf diese Weise besonders auch für *artistry in teaching* zu sensibilisieren. Lutzker, der zur Erforschung der Effektivität einer solchen Fortbildungsmaßnahme u.a. die Methoden der teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Beobachtung einsetzte, ging dabei von folgender Anfangshypothese aus:

The clowning and improvisation courses . . . conducted in the context of in-service teacher development for Steiner school language teachers have had significant effects on their personal and professional development. Such development may have included and enhanced openness and attentiveness, a heightened sense of empathy, a higher degree of presence and increased improvisational skills. At the same time, these courses have also played an important role in helping teachers to learn to address their own uncertainties, anxieties and mistakes in a more constructive and creative manner. It is postulated that this development may have occurred both in short-term as well as in long-term contexts. (102)

Lutzker stellt detailliert dar, wie er mittels Daten- und Methodentriangulation die in dieser Hypothese implizierten Annahmen erhärten konnte.

Er betont allerdings die Notwendigkeit der Überprüfung der Ergebnisse in Kontexten außerhalb der Waldorf-Pädagogik. Zudem fänden sich in den Rückmeldungen von 55 Fortbildungsteilnehmern zwar klare Anzeichen dafür, dass die in den Workshops gemachten Erfahrungen eine positive Auswirkung auf ihre unterrichtliche Handlungskompetenz hätten, doch der Aspekt der Anwendung und Übertragung erworbener Kompetenz sei noch detaillierter in einem gesonderten Forschungsprojekt zu untersuchen.

Warum gerade das Clownspiel dazu prädestiniert ist, die Fremdsprachenlehre als Kunst besser zu begreifen und eine entsprechende unterrichtliche Handlungskompetenz auszubilden, bleibt in dieser Studie etwas unterbelichtet. Es wäre gut gewesen, wenn Lutzker auch andere Genres der Kunstform Theater weiter ausgeleuchtet und die allgemeinen Verbindungslinien zwischen der Theaterkunst und der Lehrkunst deutlicher gezeichnet hätte.

Im Teil II der Studie wird der Fokus auf das *Fremdsprachenlernen* gerichtet. Nach einer groben Skizze der Entwicklungen, die in den letzten 20 Jahren dazu geführt haben, dass *drama-based approaches to foreign language learning* sich inzwischen gut etabliert haben, stellt Lutzker sein zweites Forschungsprojekt vor. Es handelt sich um eine Fallstudie, in der untersucht wurde, welche konkreten Lernerfahrungen Schüler einer 10. Klasse an der Düsseldorfer Waldorfschule im Laufe eines fünfmonatigen Theaterprojekts gemacht haben. Ziel war die Aufführung eines Theaterstücks auf der Grundlage des Tagebuchs der Anne Frank. Es wurde im Schuljahr 2004/2005 von Lutzker geleitet und der Erforschung der Wirkung, die dieses Projekt auf die Schüler hatte, lag folgende Hypothese zugrunde:

I am proposing that the processes inherent in the rehearsing and performing of a full-length drama in a foreign language offer high school students (16-17 years old) significant benefits in a wide range of areas, including new and heightened possibilities of personal, social and language development. (252)

Es gibt inzwischen eine Fülle von (Erfolgs-)Berichten über eine vergleichbar produktorientierte Theaterarbeit mit Schülern im Fremdsprachenunterricht, doch mit Lutzkers Fallstudie wird eine neue Markierung gesetzt, denn es wird der Weg geebnet für eine systematischere Erforschung der vielfältigen Lernprozesse, die sich bei der Probe und Aufführung eines Theaterstücks vollziehen. Das soll beispielhaft anhand eines Auszugs aus dem Kapitel vermittelt werden, in dem Lutzker analysiert, inwiefern die Schüler von der Mitwirkung am Theaterprojekt profitiert haben:

A strong sense of personal involvement was present in almost all of the pupils' final responses. This is viewed as being connected to the act of fully entering into the feelings and life of another while letting go of one's own ego. ... The possibilities which artistic activity offers in regard to the development and discipline of emotional life have been discussed.

The particular challenges for the actor in learning to fully embody and affirm his role while acting, and being able in the next moment to step back and yield to suggestions and criticisms, has been considered as the prevalent and dynamic mode of learning in the rehearsals. In this regard, pupils were regularly confronted with fundamental emotional challenges and were thereby able to learn, both individually and collectively, forms of emotional self-discipline based on a common artistic goal of trying to achieve the best possible results. This type of learning is intrinsic to artistic work and presents a contrast to most forms of school learning. Artistic experience is thus viewed as an education of feelings through which pupils matured in significant respects. (407)

Lutzkers Studie verstehe ich als ein engagiertes Plädoyer für ein performativ ausgerichtetes Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Der Umfang der Studie kann etwas abschreckend wirken; sie hätte an etlichen Stellen stark gestrafft werden können. Nichtsdestotrotz lohnt sich die Lektüre sehr für diejenigen, die eine stärkere künstlerische Orientierung in der Fremdsprachenpädagogik des 21. Jahrhunderts für nötig halten und sich in ihren jeweiligen Kontexten um eine weitere Erforschung von Formen performativen Lehrens und Lernens bemühen.

Rezension

## **Almut Küppers, Torben Schmidt Maik Walter (Hg.) (2011), Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht**

Grundlagen, Formen, Perspektiven. Braunschweig: Schroedel,  
Diesterweg, Klinkhardt. ISBN: 978-3-425-71214-7

**Barbara Schmenk**

Gerade rechtzeitig vor Publikation dieser Ausgabe von *Scenario* ist der von Almut Küppers, Torben Schmidt und Maik Walter herausgegebene Band zu „Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht“ erschienen, eine Sammlung von Aufsätzen, die sich allesamt mit dramapädagogischen Aspekten und unterrichtspraktischen Vorschlägen beschäftigen. Ein Muss für jede/n dramapädagogisch interessierte/n LeserIn – und auch ein Muss für eine Rezension an diesem Ort.

Inszenierungen, so die HerausgeberInnen einleitend, erschöpfen „sich nicht im klassischen Schultheater“, sondern bilden einen eigenen Bereich, der sich „mittlerweile zu einem äußerst dynamischen Anwendungsfeld entwickelt hat, der theoretisch fundiert ist, empirisch erforscht wird und von dem Impulse ausgehen, die die klassischen fremdsprachendidaktischen Diskussionen bereichern“ (S. 5). Entsprechend groß ist die Bandbreite der in den Beiträgen behandelten Ansätze, und entsprechend vielfältig sind die Leseindrücke und Praxisanregungen, die der Band vermittelt.

Insgesamt 16 Beiträge umfasst der Band (inklusive der Einführung durch die HerausgeberInnen), angelehnt an den Untertitel des Bandes sortiert nach drei Kategorien: Grundlagen, Formen und Perspektiven (wobei sich der Rezensentin nicht ganz erschlossen hat, wie sich die Beiträge unter „Formen“ von denen unter „Perspektiven“ grundsätzlich unterscheiden; in beiden finden sich Berichte und Analysen von Unterrichtsszenarien und -erfahrungen. Aber das ist eine relativ marginale und für diese Rezension folgenlose Beobachtung).

Den Einstieg in den Band und den ersten Teil („Grundlagen“) macht – eine editorisch korrekte Entscheidung – der dramapädagogische Vordenker und Wegbereiter Manfred Schewe mit dem schönen und wegweisenden Titel „Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur“. Schewe entwickelt hierin, in Anlehnung an Erika Fischer-Lichtes (theaterwissenschaftliche) Gedanken zur Ästhetik des Performativen, einige Überlegungen zur ästhetischen Erfahrung im und mit dem fremdsprachlichen Lehren und Lernen. Fischer-Lichtes Ausführungen zu Körper, Stimme, Präsenz und Raum greift er auf und

unterzieht sie einer dramapädagogischen Prüfung mit dem Ziel, didaktische Aspekte ästhetischer Erfahrung auszuloten. Unter der dreifachen Perspektive von Ereignis, Inszenierung und ästhetischer Erfahrung diskutiert Schewe schließlich die Möglichkeiten, die eine Ästhetik des Performativen auch im Fremdsprachenunterricht implizieren könnte. Der Beitrag bereitet somit eine Bühne für die folgenden Beiträge des Bandes, denn Schewes „Verzauberung“ des Klassenraums zum performativen mehrsprachigen und mehrkulturellen Spielraum, in dem ästhetische Erfahrungen gemacht werden, bildet gleichsam ein Tor zu diesem Inszenierungsband.

Es folgt ein Beitrag von Almut Küppers und Andreas Bonnet zum Vergleich von kooperativem Lernen und Dramapädagogik als zwei Formen populärer Inszenierungsformen im Sprachunterricht. Ausgehend vom Begriff der Performativität und seinen spezifischen Bedeutungsdimensionen im Rahmen fremdsprachlichen Lehrens und Lernens vergleichen Bonnet und Küppers Formen des kooperativen Lernens (sowohl Mikromethoden wie Kleingruppenarbeit als auch Makromethoden wie simulierte Interaktionsformen, z. B. Parlamentsdebatten) mit dramapädagogischen Ansätzen, und zwar hinsichtlich der jeweiligen Rolle und den Formen von Performativität. Dieser Ansatz mag in der knappen Skizzierung trocken klingen; der Beitrag von Bonnet und Küppers ist jedoch sowohl gut lesbar als auch konzeptuell sehr aufschlussreich, weil das erarbeitete Raster von Performativität sich als extrem fruchtbar erweist, wenn es um die Analyse und Bewertung von dramapädagogischen und kooperativen Lehr- und Lernformen im FSU geht. Nicht zuletzt ermöglicht die konsequente Einbeziehung der Dimension des Reflektierens von Inszenierungen (sei es von Interaktionsrollen, Handlungen, Körperlichkeit im Kontext inszenierter und realweltlicher Interaktionen) eine sehr differenzierte Darstellung und Auffächerung dessen, was genau geschieht und reflektiert wird und werden kann, wenn man Inszenierungen (im engeren und im weiteren Sinne) in den Fremdsprachenunterricht integriert. Der Vergleich von kooperativem Lernen und Dramapädagogik zeigt zudem, wie viel mehr Lern- und Reflexionspotenzial durch dramapädagogische Unterrichtsansätze freigesetzt werden kann, und liest sich so als ein Plädoyer für die Ästhetisierung von unterrichtlicher Kooperation und Interaktion. Lernende erfahren mehr und werden zu weit mehr Nachdenken, Kreativität und sozialer Interaktion – also zur Entwicklung von performativer Kompetenz – angeregt, wenn sie nicht nur mit ihren *peers* im Klassenraum (sprachlich und projektbezogen) kooperieren, sondern wenn sie dies in eigens gestalteten Spielräumen tun, in denen sie durch die Übernahme neuer Rollen und Aufgaben ihre performative Kompetenz erweitern und differenzieren können. Die damit mögliche Doppelperspektive (Ich als ein anderer und in einer anderen Sprache) stellt eine wichtige Voraussetzung dafür dar, nicht nur die Fiktivität fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion und Rollenzuweisungen kreativ zu unterminieren, sondern auch die eigene Person jeweils anders zu inszenieren – und zugleich über die dabei erfahrbare und erspielbare Mehrperspektivität reflektieren zu können. Küppers und Bonnet liefern mit diesem Beitrag somit ein wichtiges – und bislang nicht verfügbares

– Scharnier für die Verbindung von Theorie und Praxis dramapädagogischen Arbeitens im Fremdsprachenunterricht.

Der dritte Beitrag unter der Rubrik „Grundlagen“ stellt einen Übergang zur Unterrichtspraxis dar und greift die wichtige Frage der Lehrerbildung auf. Adrian Haack und Carola Surkamp berichten von Lehramtsseminaren an der Universität Göttingen, in denen angehende Lehrende nicht nur dramapädagogische Arbeitsformen am eigenen Leibe kennenlernen, sondern auch in Kooperation mit Göttinger Schulen selber Unterrichtssequenzen und Theaterprojekte erarbeiten und ausprobieren. Im Ergebnis führt diese Form der Kooperation somit zu einer Verschränkung performativer Erfahrungen und Aktivitäten: SchülerInnen sind ebenso Teil von Inszenierungen wie angehende Lehrende, und sowohl schulisches wie auch universitäres Lehren und Lernen wird zunehmend verschränkt und schwimmt schließlich vor dem Horizont dramapädagogischer Aktions- und Reflexionsformen. Haack und Surkamp liefern mit diesem Beispiel somit einen wichtigen Baustein für die Integration von Dramapädagogik sowohl in den unterrichtlichen Alltag als auch in die universitäre Lehrerbildung.

Die übrigen Beiträge des Bandes behandeln jeweils konkrete Unterrichtsprojekte. Den Einstieg in den Teilbereich „Formen“ bildet der Beitrag von Susanne Even, die eine Sequenz aus dem DaF-Unterricht zur Behandlung der Wechselpräpositionen schildert. Durch den Einsatz von Ungeziefer gelingt ihr eine besonders nachhaltige Inszenierung dieses bei Lernenden sonst eher ungeliebten grammatischen Phänomens: Ein fliegender Käfer (sicher auch durch andere Insekten oder Flugobjekte ersetzbar) dient zur Inszenierung von Richtungen und Orten im Klassenraum, deren Versprachlichung entsprechend zur Klärung und Verdeutlichung der Kasuswahl nach Wechselpräpositionen führt. Even erläutert dies nicht nur hinsichtlich der dramapädagogischen Idee, sondern geht genau auf jeden einzelnen Unterrichtsschritt ein – der Beitrag liefert insofern ein Grundgerüst für dramapädagogisches Arbeiten mit sprachlichen Strukturen (selbstverständlich auch teilweise übertragbar auf andere sprachliche und kulturelle Phänomene).

Michael Legutke und Steffi Vogt widmen sich in ihrem Beitrag der mittlerweile in Englischlehrwerken vor allem für die Primarstufe obligatorischen Handpuppe. Da Schulbuchverlage in der Regel solche Handpuppen für den Unterricht zum Kauf anbieten, den Einsatz jedoch kaum genauer erläutern oder didaktisch reflektieren, besteht hier echter Bedarf in Sachen Erläuterung, Begründung und Nutzen des Handpuppeneinsatzes. Dass dies in einem Band zur Dramapädagogik geschieht, ist folgerichtig und eröffnet eine Reihe von Möglichkeiten und Perspektiven für den Spielraum Fremdsprachenunterricht, denn die Handpuppe kann und soll im Unterricht weit mehr sein als einfach nur eine kindgerechte Figur, die Übungen mit Kindern begleitet.

Die Idee einer Sprachstadt, in der sich verschiedene Orte bzw. Institutionen (wie Geschäfte, Ämter etc.) befinden, die von SchülerInnen besucht werden müssen, schildert Carmen Bietz in ihrem Aufsatz. Hierbei geht es um ein relativ aufwändiges Projekt, an dem auch die TeilnehmerInnen eines

Didaktikseminars beteiligt waren, die die verschiedenen Sprachstadt-Orte (oder genauer: Stationen) gestalteten und Aufgaben dafür entwickelten, wobei sie auch zum großen Teil selbst aktiv an einzelnen Stationen mitarbeiteten (Telefonate führen, Gespräche führen). Die SchülerInnen erhalten für den Gang durch die Sprachstadt einen „Laufzettel“ mit (Interaktions-)Aufgaben, die am jeweiligen Lernort erledigt werden müssen. An der Grenze zwischen Fiktion und Realität gelingt es mit diesen Sprachstadt-Stationen so, SchülerInnen zu möglichst authentischem Sprachgebrauch zu motivieren, ohne dass sie ganz dem „Ernstfall“ ausgesetzt sind. Die LehramtskandidatInnen, die an den Stationen arbeiteten, dürften an diesem Projekt ebenso gelernt haben wie die SchülerInnen – also ein echtes Lehr-Lern-win-win-Szenario.

Es folgen vier Beiträge, die sich ausführlich mit Inszenierungen von Texten auseinandersetzen. Alle geben wertvolle Tipps und Hinweise für die Theaterarbeit und dürften vor allem denjenigen von Nutzen sein, die selbst eine Theaterproduktion durchführen wollen. Susanne Franz und Mechthild Hesse skizzieren die Theaterproduktionen, die sie an der PH Freiburg mit Studierenden durchgeführt haben, wobei die Produktionen jeweils auch für Schulgruppen aufgeführt wurden. Damit einher geht auch die didaktische Begleitung und Fortbildung für Englischlehrende, die nicht nur die literarische Vorlage genau kennenlernen, sondern diese auch im Unterricht behandeln und erspielen können, so dass der Besuch der studentischen Theateraufführung dann eine Art Höhepunkt auch der unterrichtlichen Textarbeit darstellt. Maik Walter berichtet von einem Projekt mit ausländischen Studierenden, mit denen er eine Erzähltheaterproduktion in Berlin durchgeführt hat. Hier geht es nicht nur um die Produktion eines spezifischen Stückes (Judith Hermanns „Sommerhaus, später“), sondern der Beitrag gibt eine Einführung in das Erzähltheater und Formen des Erzählens im dramapädagogischen Unterricht. Wolfgang Poreda schildert die Theaterarbeit mit SchülerInnen der Oberstufe, die im Rahmen einer Arbeitsgruppe ein Stück selbst schrieben und in Szene setzten. Großprojekte dieser Art sind bekanntermaßen sehr schwierig; umso wichtiger ist es, solche Projekte bekannt zu machen und andere zu ermutigen, sich nicht von der vielen Arbeit abschrecken zu lassen und es einfach zu probieren. Ebenso wie die SchülerInnen brauchen Lehrkräfte für solche Aufgaben schließlich nicht nur das nötige Know-how und Interesse, sondern auch eine gehörige Portion Idealismus und Risikobereitschaft. Ingrid Stritzelberger geht in ihrem Beitrag schließlich auf eine multimediale Inszenierung ein, in der nicht nur traditionell Theater gespielt, sondern auch andere Inszenierungsformen zum Tragen kommen (Powerpoint-Präsentationen, Gedichtrezitationen, Fotoshows, etc.). Im Ergebnis ist diese Produktion dann ein echtes Multimediaspektakel und zeigt, wie viel Zusatz-Potenzial auch in medialen Umgebungen liegt, wenn man einmal anfängt, dramapädagogisch zu arbeiten.

Im dritten Teil des Bandes („Perspektiven“) finden sich zunächst zwei Beiträge, die Forschungsprojekte zur Wirkung und Wirksamkeit dramapädagogischen Arbeitens beschreiben. Heike Wedel und Anja Jäger widmen sich jeweils spezifischen dramapädagogischen Unterrichtssequenzen und gehen insbesondere auf

die Bedeutung dieser für die Entwicklung von interkultureller kommunikativer Kompetenz (IKK, Byram 1997) ein. Das ist insofern bemerkenswert, als es zeigt, dass es gerade der Bereich des Interkulturellen zu sein scheint, in dem Forschende die größte Wirkung dramapädagogischen Arbeitens vermuten. Der Grund dafür ist wohl, dass mit Interkulturalität immer Aspekte wie Perspektivwechsel, Empathie, Verstehen des Anderen und damit Rollendistanz und Reflexion verbunden sind. Ganz offenbar lassen sich dramapädagogische Ansätze nicht darauf reduzieren, Sprachkompetenzen zu fördern, sondern sie betreffen Personen sehr viel direkter und persönlicher, womit man im Bereich der übergeordneten Bildungs- und Erziehungsziele von Unterricht ist. Hier ist es bekanntermaßen schwierig, Lernprozesse oder gar Bildungsprozesse empirisch zu beobachten. Dass es gerade Byrams Modell von IKK ist, das in den Arbeiten als theoretische Folie genutzt wird, ist wahrscheinlich dadurch zu erklären, dass sein Versuch, IKK aufzusplitten und in handhabbare (und operationalisierbare) Einzelkompetenzen zu zerlegen, ein Gerüst für Forschende bietet, die ihre Ergebnisse ordnen und hinsichtlich eines Modells auswerten wollen. Als LeserIn ist man deshalb direkt eingeladen, auch über alternative Modelle und Ansätze nachzudenken, die das Lernpotenzial von Drama im FSU erfassen könnten. Solche Überlegungen erinnern uns auch daran, dass man als Forschende/r oft in der Gefahr bzw. unter dem Druck steht, dramapädagogische Ansätze bzw. ihre Ergebnisse messbar und quantifizierbar machen zu müssen. Damit allerdings kann man vieles von dem, was man als dramapädagogisch arbeitende/r Lehrende/r erlebt, nicht adäquat begreifen. Denn zweifellos löst Drama im Unterricht zahlreiche Spiel-, Denk- und Lernprozesse aus – viele davon überraschend und unvorhersehbar. Wenn man diese in einer Forschungsstudie erfassen will, indem man ein Raster von vorformulierten und fein gestaffelten Kompetenzen anlegt, läuft man Gefahr, vieles zu übersehen, das von diesen Rastern nicht erfasst wird – und auch nicht erfasst werden kann.

Jenny Passon schildert eine AG an einer Realschule, in der Shakespeare inszeniert wurde. Der Beitrag ist ermutigend gleich in mehrfacher Hinsicht: Denn erstens ist Shakespeare durchaus auch für Nicht-GymnasiastInnen geeignet (Passon hatte eine Textvorlage mit dem schönen Titel *Othello@realschule.de* erstellt, die als modernisierte Othello-Version sowohl Originalpassagen als auch modernisierte Teile enthält), zweitens haben sie sehr viel Spaß und fühlen sich stolz, wenn sie erfolgreich den sicherlich einschüchternden „größten englischsprachigen Autor“ bezwingen. Drittens machen Passons Ausführungen auch deutlich, wie viel von Shakespeares Sprache die SchülerInnen gelernt haben und schätzen. Es scheint gerade das Vorurteil zu sein, dass RealschülerInnen nicht Shakespeare lesen können, das sie besonders motiviert hat, das Gegenteil zu beweisen.

Den Abschluss des dritten Teils des Bandes bilden schließlich zwei Beiträge von Torben Schmidt und Katrin Biebrighäuser, die die Inszenierungen in den virtuellen Raum hineinverlegen. Schmidt schildert eine Unterrichtseinheit (genauer: eine Projektarbeitssequenz) zur Inszenierung von Ann Chisletts *Flippin' In* in der Klasse 11, wobei die SchülerInnen die Textvorlage bearbeiten,

also selbst Szenen schreiben und proben mussten, um schließlich Videos von verschiedenen Szenen zu erstellen, die fast alle auf *YouTube* veröffentlicht – und von einer anderen Klasse an einer Schule im Nachbarort angeschaut und kommentiert wurden. Biebighäuser beschreibt eine Unterrichtssequenz, bei der die Inszenierung selbst bereits im virtuellen Raum stattfindet, in *Second Life*. SchülerInnen gestalten selbst je eigene Avatare und begegnen einander – über zahlreiche Grenzen hinweg, denn virtuelle Plattformen machen es möglich, dass nicht nur sprachliche und kulturelle, sondern auch räumliche und zeitliche Dimensionen einfach übersprungen werden können. Konkret schildert sie ein Projekt, bei dem Lernende (Studierende aus Gießen und aus Breslau) auf *Second Life* in die DDR der 60er Jahre versetzt werden (Berlin-Marzahn 1967) und sich über ihre Erfahrungen austauschen. Schon diese Kurzbeschreibung macht deutlich, dass es in dergleichen Szenarios ungleich mehr Möglichkeiten der Inszenierung und der Begegnung gibt – dass allerdings mit der zunehmenden Virtualisierung auch die eigene Körperlichkeit – in der Performativität und Theaterästhetik zweifellos zentral – gleich mit virtualisiert wird.

Insgesamt zeigt der Band eine bemerkenswerte Vielfalt von Ideen und gehört in das Bücherregal all derjenigen, die sich für Dramapädagogik interessieren – seien das Lehrende, LehrerInnenaus- und –fortbildende oder Forschende. Und es ist zu hoffen, dass er auch möglichst vielen in die Hände gerät, die bislang noch eher zögerlich oder gar eher abwehrend gegenüber dramapädagogischen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht sind. Man kann den Band als Fundgrube und auch als aktuellen Spiegel dramapädagogischer Theorie und Praxis in Deutschland begreifen, und deshalb ist er mehr als willkommen und sei allen *Scenario*-LeserInnen an dieser Stelle wärmstens empfohlen.

Review

**Joëlle Aden (2010), An intercultural meeting through Applied Theatre; Theaterspielen als Chance in der interkulturellen Begegnung; Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales.**

Berlin: Schibri-Verlag. ISBN 978-3-86863-053-4

***Mary Noonan***

This book contains a condensed account, in three languages (French, German, English) of a theatre project for adolescents that was in preparation over a two-year period, and that resulted in a week-long residential workshop for sixty young people from six partner countries at a theatre in Forbach, on the Franco-German border in April 2009. The initial idea for a European intercultural theatre project emerged from ANRAT, the French national association for theatre action and research, who decided to focus their efforts on young migrants in the European education system. What evolved was a project in which approximately 60 adolescents speaking 24 languages between them came together with 9 theatre practitioners from the 6 countries represented (France, Spain, Greece, Holland, Germany, the United Kingdom). The work of the group was in turn followed and observed by 5 researchers drawn from the partner countries.

The project, developed for use with young people who had recently emigrated to Europe, aimed to answer two questions:

- Can the language of theatre be used efficiently to create an intercultural dialogue?
- Can it offer a new model for intercultural exchange in both formal and informal education?

The book aims to show how these questions were answered in the course of the ‘intercultural meetings’ it describes. In the opening section, the author sets out the theoretical framework and the research methodology. This section is sketchy and summative, and although the author claims to be analysing theatrical activities from a new perspective – that of neurophysiology – there is nothing in this very brief theoretical outline that suggests anything more ‘scientific’ than that the languages of the body are multiple, and that people

can connect with, and understand each other, without the use of words. The basic principle underpinning the work of the project seems to have been that by using exercises that involve mirroring and imitation of another's physical movements and gestures, a state of empathy can be experienced, and this in turn can facilitate integration of multiple points of view.

The conclusions drawn by the author on the basis of the workshops, questionnaires and interviews conducted with the young people in the course of the week at Forbach, are compelling. Firstly, it is clear from the work of the project that a group of young people who do not understand each other's languages can gain an impression of 'overall control' of meaning through drama work. A process of mediation was nurtured in the workshop exercises through the use of gesture, onomatopoeia, mimicry, exhibition and complicity. The use of the neutral mask and music in the workshops were also found to be highly beneficial to the process of communication. The practitioners found that networks of mediation developed quickly among the young people, and that through the rediscovery of the relevance of sensory perception to communication, the adolescents were able to establish, in a short period of time, confidence in themselves and in others. Teamwork skills were also seen to develop quickly.

To claim, however, that the theatre work developed in the context of this project is relevant to cognitive scientists who examine the relationship between speech, thought and embodied cognition may be to overstate its potential, as it is not clear – to me, at least – to what extent the project uncovered 'the mechanisms behind non-verbal and emotional understanding' (p.94). What this account does make clear, though, is that theatrical exercises carefully designed to build empathy and trust within a group, can facilitate the integration of young people newly arrived in a host-country whose language(s) they do not speak. For this reason, the present report is likely to be of interest to youth workers and educators in Europe. It presents a model that could be adapted and applied, and although the presentation of the material is unnecessarily fussy, and not always clear, the detailed description of the exercises developed by one of the groups and their two facilitators/practitioners is interesting. This section of the report could indeed be a source of ideas for other groups wishing to use theatre practice in order to develop intercultural understanding, and ultimately integration, possibly in the school system. The book directs the reader to a website offering access to footage documenting the work of this group. I failed, however, to locate this material on the given site. Such on-line resources would indeed be a valuable supplement to the present book.

Lastly, the author makes clear that there are a number of provisos, if this kind of drama work is to produce the desired results: real commitment is needed in the form of financial resources, but also in terms of acceptance of the need to involve all young people in the community – 'natives' and newly-arrived – in intercultural theatre practice. Only if there is full (financial and intellectual) commitment will it be possible for theatre workshop practice to contribute to personal and social change, based on a common understanding

that inter-culturalism is not a question of migrant groups ‘blending in’ with a host culture, but of a society where all members have a constructive role to play. If there is openness to this kind of work, then drama projects such as the one described here can help young people to understand that arriving in a new country without the language of that country need not be an obstacle to succeeding within the school system and within the wider community.

Review

## The DICE Consortium (2010), The DICE has been cast

Research findings and recommendations on educational theatre and drama (Vol. 1); Making a World of Difference. A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama (Vol. 2). Belgrade et al.: European Commission [also @ <http://www.dramanetwork.eu>]

*Almut Küppers*

“Alea iacta est” is attributed to Julius Caesar and his decision to lead his army across the river Rubicon and by so doing engage in a long civil war against Pompey. “The dice is cast” the old-fashioned English version of the famous Latin saying means that a point of no return has been passed and something inevitable might happen soon. This is the figurative allusion the DICE Consortium has chosen for the presentation of their research results on educational drama and theatre and the question is whether or not the metaphor is really holding water. Is that the empirical breakthrough we have been waiting for to justify the work with creative drama and theatre in (foreign language) teaching in times of high-speed education in the wake of PISA and Co.? Before having a look at what and who is behind the acronym DICE, let’s open the floor to the big news first!

### 1 The DICE findings

Students who regularly participate in educational theatre and drama activities (as opposed to peers who had not been participating in any educational theatre and drama programmes)

- . . . “are assessed more highly by their teachers in all aspects,
- feel more confident in reading and understanding tasks,
- feel more confident to communicate, (. . .)
- are better at problem solving,
- are better at coping with stress,
- are more tolerant towards both minorities and foreigners,

- are more active citizens,
- show more interest in voting at any level,
- show more interest in participating in public issues,
- are more empathetic: they have concerns for others,
- are more able to change perspectives,
- are more innovative and entrepreneurial,
- show more dedication towards their future and have more plans,
- are much more willing to participate in any genre of arts and culture (. . . ),
- are more likely to be a central character in class,
- have a better sense of humour,
- feel better at home”. (DICE 2010/1: 6-7)

“This is too good to be true” was the comment of one of the European officials in the opening keynote in Brussels in October 2010 where the DICE-Consortium presented their findings<sup>1</sup>. Later on he added “for once, this is good value for money” and in Europe-speak this can truly be interpreted as a mammoth compliment for an EU-funded project which will hopefully strongly influence educational policies and stakeholders in all fields of education in the near future. In that respect, the title of the publication “The DICE has been cast” reflects the great expectations the DICE-Consortium has attached to the consequences their research findings might and hopefully will have.

## 2 What is DICE?

The acronym DICE stands for *Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*, an international Comenius project in the Lifelong Learning Programme which conducted research in twelve partner countries. The DICE Consortium (led by Adam Cziboly from the Káva Theatre in Education Company in Hungary) brought together universities from Poland (Gdansk), Czech Republic (Prague), Norway (Bergen), Portugal (TU Lisbon) and Theatre Companies from the Netherlands, Slovenia, the United Kingdom, Palestine and Serbia as well as a Culture and Arts Centre in Romania and a Centre for Children and Youth in Sweden to explore the effects of educational drama and theatre. In the first

---

<sup>1</sup> cf. Jan Truszczyński, the Director-General for Education and Culture of the European Commission, on Oct 25, 2010 in Brussels ([http://www.dramanetwork.eu/jan\\_truszczy\\_ski.html](http://www.dramanetwork.eu/jan_truszczy_ski.html))

volume of the twin publication, “The DICE has been cast”, a first summary of the findings of the large-scale investigation is presented along with an introductory chapter on the relevance of the project, its rationale, ethos, and hypothesis followed by a chapter of recommendations for policy makers and stakeholders and a last chapter with a collection of resources, namely a profile list of the project partners, a collection of further references like homepages related either to educational and cultural policy & advocacy or related to educational theatre and drama links. The first volume also contains a valuable list of “previous research studies in the field of educational theatre and drama” (p. 123) and will be very helpful for everybody who would like to dig deeper. The second DICE volume features the “World of Difference” and yet again, the chosen title cunningly mirrors its content: A diversity of a dozen educational theatre and drama projects from the research body is being presented as documented practice, two for each of the five (plus one) Lisbon key competences under investigation in this study. Whereas volume 1 of the DICE publication deals with the theoretical and methodological underpinnings of the project and presents the research findings, volume 2 is casting light on the research process, illuminates the teaching contexts and, thus, is an invitation to critically examine what was being done, why and to what avail. Volume 2 can, thus, also be regarded as a methodological answer to the blind spots of international assessment studies like PISA etc. which are entirely product-oriented with a focus on research outcome only.

### 3 What were the DICE objectives?

According to the official DICE website ([www.dramanetwork.eu](http://www.dramanetwork.eu) <<http://www.dramanetwork.eu>>) and with an explicit reference to PISA, TIMSS and other large-scale competence assessment programmes with a focus on literacy, science and numeracy, DICE measured competences rarely measured before such as communication in the mother tongue, civic competence, or social, intercultural and interpersonal competences. Moreover, learning to learn, cultural expression and entrepreneurship have been in the focus of the DICE research – all of these identified as so called “Lisbon Key Competences”:

“Key competences in the shape of knowledge, skills and attitudes appropriate to each context are fundamental for each individual in a knowledge-based society. They provide added value for the labour market, social cohesion and active citizenship by offering flexibility and adaptability, satisfaction and motivation. Because they should be acquired by everyone, this Recommendation proposes a reference tool for the Member States to ensure that these key competences are fully integrated into their strategies and infrastructures, particularly in the context of lifelong learning.”<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> The „Lisbon Key Competences“ refer to the recommendation of the European Parliament and of the Council of Europe on key competences for lifelong learning, published in 2006, cf. DICE (2010), vol. 1, p. 17-18

Among other aims, the DICE-Consortium set off to demonstrate with research embedded in a cross-cultural quantitative and qualitative design that educational theatre and drama is a powerful tool to improve these key competences (cf. DICE 2010/1: 5). Another DICE objective has been to “publish a Policy Paper, based on the research, and disseminate it among educational and cultural stakeholders at European, national, and local levels worldwide” (DICE 2010/1: 5). Moreover, a precious Education Resource has been created for schools, teachers, teacher trainers, educators, arts practitioners and researchers which is now freely accessible through the DICE homepage ([www.dramanetwork.eu](http://www.dramanetwork.eu) <<http://www.dramanetwork.eu>> ). DICE has also compared theatre and drama activities in education in different countries and has helped to transfer know-how between drama cultures with the mobility of experts and expertise.

#### **4 How was the DICE thrown?**

Teachers and educators who have experienced the empowerment of educational theatre and drama know how sustainable this way of learning is; an abundance of documented practice attests to its efficacy. However, large-scale scientific evidence is scarce. Therefore, DICE is likely to be considered an empirical turning point as “several dozens of educational theatre and drama practitioners from 12 countries, with the widest theoretical and professional background, have allied forces with academics (. . .) to measure the impact of educational theatre and drama” (DICE 2010/1: 12): Data from 4,475 students aged 13-16 years were collected in 111 different theatre or drama projects. Moreover, data from the teachers, the theatre and drama programme leaders, independent observers of the drama process, external assessors and key theatre and drama experts was included. In the field of research in educational drama and theatre this is probably the most ambitious and complex study being conducted so far, as there are only very few quantitative studies and there has never been such a large sample before. Some of the research tools have been especially developed for DICE as e.g. the structured observation form which was used to generate data from the drama / theatre process. All participant countries had developed and written-up an individual theatre and drama programme. These programmes were assessed and pre-classified before the projects were taught by two independent and internationally renowned professionals, namely Cecily O’Neill from Britain and Gretta Berghammer from the USA. Both of them were asked to assess all 111 projects against the five Lisbon key competences and estimate their efficacy on a scale of 1-10 (cf. DICE 2010/1: 70 ff.). Questionnaires about each student to be filled in by the teachers before and after the project were developed. The core research tool can be seen in a 14-page-long questionnaire about the key competences and background variables filled in by the students who participated in the drama projects and by the students who belonged to the control groups (from the same school). In the wake of the flood of 4,833,000 cells of unique data and against the 1,23 GB

statistical output file the two volumes of the DICE report seem almost slim and can only be regarded as a starting point for a long line of publications to come.

## **5 DICE relevance for Foreign and Second Language Teaching**

Creative theatre and drama has just started to have an impact in foreign language education fuelled by discussions in related disciplines such as Cultural Studies or Pedagogy and revolving around the term ‘performativity’. DICE has now clearly confirmed what we know from research in the field of cooperative learning: Educational theatre and drama is a collaborative way of working and, thus, a powerful method to develop intercultural competencies (cf. DICE 2010/1: 43ff.), one of the core objectives in foreign language teaching. Moreover and unsurprisingly, it also enhances communicative skills, and Cecily O’Neill remarks that it is almost inevitable that social competences will be promoted through this kind of work as well as civic competences, “as participants are likely to be involved in critical and creative reflections on such issues as tolerance, diversity and democracy, and decision-making is encouraged” (DICE 2010/1: 72). However, DICE has more than this merit as it evaluates competences that have not yet or hardly been subjected to foreign language research, namely entrepreneurship, cultural expression and learning to learn – all of which can be seen as a valuable enrichment of foreign language teaching, especially in an English as a Global Language or Lingua Franca setting. In addition, DICE has generated data about the educational theatre and drama teachers and has provided empirical evidence for what is generally accepted as a commonplace: “Practitioners with long experience and clear goals in mind are more likely to achieve better results” (DICE 2010/1: 75). Moreover, the teacher’s attitude is of utmost importance for the success of the theatre or drama process; this result sounds almost trivial, too, yet was deduced from the realization that some theatre and drama programmes had a strong impact on the students, most of the programmes had a small but significant effect and some even had a negative impact (DICE 2010/1: 74). This puts the teacher into the spotlight of the teaching process with full responsibility - although at times it looks as if s/he is just the guide at the side. These DICE findings clearly support the call for a “performative turn” in foreign language education and especially FL teacher training with far reaching consequences for curricula development and training programmes. “Anyone can teach drama” is obviously a misconception as we learn from DICE that the good drama teacher is an experienced and well trained drama practitioner. In that respect, it would be very helpful if in one of the future DICE publications the generated data would also be analyzed with a focus on failure, negative effect and bad practice in order to learn more about the successful drama teacher.

## 6 The DICE must roll on

DICE seems like a treasure box. Heaps of data are waiting to be interpreted. The second DICE proposal is in the pipeline in Brussels and will be decided upon soon. DICE has the potential to inspire foreign language research with new ideas and questions, and will hopefully lead to more, bigger and interdisciplinary research initiatives with a focus on educational theatre and drama. Both DICE publications are freely downloadable from the DICE website which is another must-go-to for the theatre and drama expert and novice alike. However, in order to increase the impact of DICE on future research activities, it would be helpful to provide access to the DICE research instruments on the website.

Both DICE texts are written in English and despite the quantitative research approach, are easily digestible - although oversimplification seems to be the price for readability.<sup>3</sup> Moreover, the authors struck just the right note with view to the Europe-speak in Brussels and one can only hope that the DICE policy paper and the DICE recommendations will be read by many educational policy advocates and stakeholders: DICE claims that educational drama and theatre supports the targets of the most relevant EU level documents, such as ‘Europe 2020: A Strategy for smart, sustainable and inclusive growth’ as this way of working at school would result in: “rise in the employment rate; reduction in the numbers of early school leavers; raising the overall quality of all levels of education and training; stronger synergy between culture and education; more active citizens; citizens being more sympathetic towards cultural diversity and intercultural dialogue; and more innovative, creative and competitive citizens” (DICE 2010/1: 97). DICE has also shown that the general climate in education as well as school reality look different and that in many countries educational theatre and drama plays a minor or no role in educational policies, has low funding or status, and does (often) not have a place in the national curriculum and tertiary education system. Against all odds, whether or not DICE will get the ball rolling remains to be seen.

---

<sup>3</sup> The authors, however, are well aware of the risk of simplification, especially with view to the discussion of quantitative data, as the real nature and often magic effect of educational drama and theatre can surely not be quantified and put into hard data (p. 20 and p. 75). More specific and differentiated analyses and DICE papers will be published in peer-reviewed scientific journals (p. 26).

## Biodata

**Fiona Dalziel** graduated in History and Russian Studies at the University of Leeds, where one of her most memorable experiences was acting in a one-act play by Chekhov. She is now assistant professor of English Language and Applied Linguistics at the Arts and Humanities Faculty of the University of Padua and is a coordinator of the European Language Portfolio (ELP) project for CercleS (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur). She was co-founder of the university's English Drama Workshop and is actively involved in the project. Her research interests lie in the role of the ELP in promoting metacognitive learning strategies and learner autonomy, learner corpus analysis and academic discourse.

Email: [fiona.dalziel@gmail.com](mailto:fiona.dalziel@gmail.com)

**Bara Dockalova** is the founder and director of Jeviste, a small language school in Prague that teaches foreign languages through drama and theatre to students of all ages. She writes original EFL scripts with songs for children. In 2007, her method *act and speak*® was adopted by Zakladni skola Marjanka (a state primary and middle school in Prague) and incorporated into its curriculum. Bara Dockalova organizes festivals and competitions for schools and drama workshops for teachers. She has taught methodology courses and drama in EFL courses at the Department of English Language and Literature at the Faculty of Education, Charles University, Prague. In 2009 she was the initiator and organizer of *Divadlo jazyku* (*Theatre of Languages*), a Czech national festival and conference devoted to drama and theatre in language learning. She is currently preparing the second edition of the event.

Email: [bara.dockalova@gmail.com](mailto:bara.dockalova@gmail.com)

**Gerd Koch**, Dr. phil., Dipl.-Päd., Professor für Theorie und Praxis der Sozialen Kulturarbeit (unter besonderer Berücksichtigung von Theater) von 1981 – 2006; wissenschaftlicher Leiter des Master-Studiengangs „Biographical and Creative Writing“ an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin bis zum Frühjahr 2010; Vorsitzender der Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V., Mit-Herausgeber der Zeitschrift für Theaterpädagogik – KORRESPONDENZEN; mit Marianne Streisand Herausgeber: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow 2003; Mit-Herausgeber: Differenz und Soziale Arbeit. Berlin, Milow 2003, Theaterarbeit in sozialen Feldern/Theatre Work in Social Fields. Frankfurt am Main 2004, „Können uns und euch und niemand helfen“. Die Mahagonnysierung der Welt. Frankfurt am Main 2006, Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Uckerland 2011 (2. unveränd. Aufl.)

Email: [koch@ash-berlin.eu](mailto:koch@ash-berlin.eu)

**Stefanie Giebert** holds a PhD in English literature from Trier University. Her research interests include drama pedagogical approaches in language

teaching and fantastic literature. She has been active as a member in several student theatre groups since 1998, a director and writer since 2004, and the manager/director of the Business English Theatre Project at Reutlingen University since 2009.

Email: [Stefanie.Giebert@Reutlingen-University.de](mailto:Stefanie.Giebert@Reutlingen-University.de)

**Brigitte Hahn-Michaeli** arbeitete nach dem Lehramtsstudium an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität in Frankfurt/Main für die Goethe-Institute Frankfurt und Tel Aviv. Seit 1991 ist sie Senior Teaching Associate und Coordinator of German Studies im Department of Humanities & Arts am Technion – Israel Institute of Technology in Haifa, Israel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache durch Einbeziehung dramapädagogischer Elemente in multikulturellen und –linguistischen Lerngruppen sowie Mehrsprachigkeit.

Email: [brigitte@tx.technion.ac.il](mailto:brigitte@tx.technion.ac.il)

**Almut Küppers** is a teacher trainer and researcher at Goethe-Universität Frankfurt, Germany, and works at the Institute for English and American Studies in the English Didactics Department. Her teaching and research interests include Educational Drama, FL Reading Research and Literature, Inter-/Transcultural Learning, and Teacher Education in Europe. She is currently on sabbatical and lives with her family in Istanbul, Turkey, where she is an associate of Istanbul Üniversitesi and involved in a EU funded research project called “Multilingual Virtual Talking Books” which aims to enhance language awareness through electronic storytelling in different languages (English, German, Turkish and Spanish). She has worked and taught in England, the USA, and Germany and has edited “Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht” (Braunschweig: Diesterweg, 2011) together with Maik Walter and Torben Schmidt.

Email: [a.kueppers@em.uni-frankfurt.de](mailto:a.kueppers@em.uni-frankfurt.de)

**Mary Noonan** Mary Noonan is Lecturer in French at University College Cork, where she teaches modern and contemporary French theatre and theories of performance. She has published widely in the field of contemporary French theatre, including chapters and articles on the theatres of Samuel Beckett, Nathalie Sarraute, Marguerite Duras, Hélène Cixous and Noëlle Renaude. In 2005, she organized an international conference at UCC entitled *The Contemporary French Theatre: Writing, Performing, Teaching*, in which French playwrights, directors and actors participated.

Email: [mnoonan@french.ucc.ie](mailto:mnoonan@french.ucc.ie)

**Birgit Oelschläger** arbeitet seit langem als Theaterpädagogin, Deutschlehrerin und Fortbilderin für das Goethe-Institut im In- und Ausland. Sie war und ist an der Konzeption und Umsetzung des PASCH-Projekts beteiligt und für die Lehrerfortbildung verantwortlich. In diesem und letztem Jahr ist sie außerdem beim Schülertheaterwettbewerb des Goethe-Instituts Kiew als Theaterpädagogin tätig.

Email: [bodiwa@t-online.de](mailto:bodiwa@t-online.de)

**Anna Santucci** graduated in Foreign Languages and Literatures at the University of Padua in 2009, where she took part in English Drama Workshop

for three years. Her BA dissertation involved translating the short story by Elisabeth Gaskell *Curious, if True* into Italian. She is currently completing an MA in English Literature at the University of Nottingham. Her research interests are Drama, Nineteenth-Century Literature and Literary Translation.

Email: [anna.santucci@email.it](mailto:anna.santucci@email.it)

**Manfred Schewe**, founder and co-editor of SCENARIO, is a Senior Lecturer in the Department of German at University College Cork (UCC), Ireland, where he also teaches in the Department of Drama and Theatre Studies. His diverse research activities, focusing on innovative connections between the performing arts and foreign/second language education are complemented by consultancies, master classes, workshops and lectures for universities and cultural institutes in different parts of the world. For further information see his staff page at: <http://www.ucc.ie/german/schewe>

Email: [m.schewe@ucc.ie](mailto:m.schewe@ucc.ie)

**Barbara Schmenk** is an Associate professor of German at the University of Waterloo, Canada, specialising in foreign language education. She is the German language program coordinator, teaches all levels of undergraduate and graduate students and is responsible for teacher training. Her research includes books and articles on language and gender, autonomy, drama pedagogy, and critical literacy.

Email: [bschmenk@artsservices.uwaterloo.ca](mailto:bschmenk@artsservices.uwaterloo.ca)

**Giampaolo Spedo** studied English and Dutch Literature at the University of Padua, where he graduated in 2005 with a thesis on a bilingual Dutch author, Gerard Reve. During his doctorate studies, he spent one semester on a scholarship at Boston University, and earned the title of Dottore di Ricerca at the University of Padua in 2009, with the thesis 'The Plot against the Past: An Exploration of Alternate History in British and American Fiction'. His interests include history, literary theory, modern literatures (including non-canonical genres such as comics and graphic novels), translation.

Email: [gspedo@gmail.com](mailto:gspedo@gmail.com)

**Sigrid Unterstab** ist Leiterin und Inhaberin von Wortspiel-Berlin: <http://www.wortspiel-berlin.de>. Sie verbindet in Kursen und Lehrerfortbildungsseminaren Deutschlernen und Theaterspiel. Sie leitet in Deutschland und weltweit für das Goethe-Institut, Schulen, Museen und Universitäten Deutschkurse, Theaterworkshops und Lehrerfortbildungsseminare zu verschiedenen Themen. Seit 2008 leitet sie regelmäßig Theaterworkshops an italienischen und portugiesischen Schulen und arbeitete 2010 und 2011 in der Jury des Nationalen Wettbewerbs "In scena col tedesco - Mit Deutsch auf die Bühne" und der begleitenden Lehrerfortbildung zum Sprachenfestival "lingue in scena - Sprachen in Szene" in Turin/Italien mit. 2011 begleitete sie Gruppen bei der Erarbeitung der Wettbewerbsbeiträge und leitete bei den Schülertheatertreffen "Théâtrallemant vôtre" in Paris und "Almão em Cena" in Almada / Portugal Schülerworkshops und Generalproben.

Email: [su@wortspiel-berlin.de](mailto:su@wortspiel-berlin.de)